

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial

**ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
INTEGRADOS NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS:
REALIDADE OU UTOPIA?**

Sónia Teresa Simões da Costa

Coimbra, 2016

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Sónia Teresa Simões da Costa

**ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS INTEGRADOS NA DISCIPLINA DE
PORTUGUÊS: REALIDADE OU UTOPIA?**

Trabalho de projeto em Mestrado de Educação Especial apresentado ao
Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para
obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Ana Coelho

Arguente: Prof. Doutor Paulo Osório

Orientador: Prof. Doutor Pedro Balaus Custódio

Outubro de 2016

AGRADECIMENTOS

Se fui capaz de ir mais longe, foi porque me apoiei em ombros gigantes.

Isaac Newton

A investigação realizada no âmbito do presente trabalho só se concretizou porque beneficieei da orientação científica e do apoio incondicional de um orientador a quem dirijo, desde já, a minha mais sincera admiração pessoal e académica: Professor Doutor Pedro Balaus Custódio. Trata-se de alguém a quem reconheço a rara qualidade de conciliar excelentes atributos científicos com inegáveis competências humanas. Agradeço, pois, o rigor científico, a confiança responsabilizadora, o acompanhamento desinteressado e a sagacidade dos seus conselhos.

Não posso deixar de agradecer aos diferentes atores entrevistados sem a preciosa colaboração dos quais este trabalho não teria chegado, certamente, à meta. Com efeito, sem os preciosos dados por eles fornecidos, quer de modo formal, quer de modo informal, não teria sido possível concretizar a presente investigação.

Finalmente, mas não pela sua menor importância, agradeço à minha família, trave-mestra deste trabalho. À Teresinha, porque partilho com Fernando Pessoa a ideia de que “o melhor do mundo são as crianças”... É ela que pinta a vida com as cores da alegria e consegue imprimir um verdadeiro sentido a esta caminhada. Ao Nuno, por suportar estoicamente as vicissitudes decorrentes da elaboração de um trabalho desta natureza, dirijo uma gratidão profunda.

Agradeço também aos meus pais com quem este percurso foi partilhado e cumpticemente vivido e que desejaram, tanto quanto eu, a chegada a este porto.

A todos, os meus sinceros, leais e autênticos agradecimentos!

RESUMO

O *Programa e Metas de Português do Ensino Básico* (2015) afigura-se, atualmente, como a base de conduta num cenário que é o da disciplina de Português.

Os alunos com necessidades educativas especiais, abrangidos por algumas das medidas do Decreto-Lei n.º 3/2008 (adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação) encontram-se também sujeitos aos objetivos e descritores de desempenho contemplados no documento anteriormente referido. Como tal, todos os domínios de base do ensino do Português (oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática) têm sempre na mira o currículo nacional, apesar de possuírem um perfil de funcionalidade singular e decorrente da problemática de que são alvo.

Estes alunos só conseguirão acompanhar a disciplina de Português, assim como qualquer outra, se se encontrarem plenamente integrados na escola que frequentam. Neste processo inclusivo, são vários os agentes que desempenham papéis determinantes: professores, pais/encarregados de educação, pares. É a partir da ação conjunta de todos estes atores educativos que se alcança a meta de granjear um processo de ensino/aprendizagem de qualidade para os alunos com necessidades educativas especiais. Neste ponto, concretiza-se a implementação das medidas do regime educativo especial de que beneficiam em articulação com perceções e atitudes face à diferença.

Daí a importância de, recorrendo a uma metodologia qualitativa, aferir conceções que, embora individuais, são representativas de uma classe profissional ou de um grupo.

Palavras-chave: Português, alunos com necessidades educativas especiais, adequações curriculares individuais, adequações no processo de avaliação, inclusão, articulação, sucesso.

ABSTRACT

The *Portuguese Program and Goals of the Basic Education* (2015), is, at the moment, the basis of any Portuguese teacher's conduct.

Students with special educational needs, covered by some measures of the Decree-Law n. 3/2008 (individual curricular adjustments and adjustments in the assessment process) are also comprised by the goals and performance guidelines included in the latter document. Therefore, in all the basic domains of Portuguese language teaching (speaking, reading and writing, literary education and grammar) always have the national curriculum in sight, despite having a unique functionality profile, as a result of the problems that rise around them.

Nevertheless, these students will only be able to keep up with the Portuguese subject, as well as with any other, if they are completely integrated in their schools. In this inclusive process, there are several agents that play crucial roles: teachers, parents/guardians, peers. It is from the action of all these educational agents altogether that the goal of getting a good teaching/learning process for students with special educational needs becomes reachable. In this topic, the measures of the special educational system the students benefit from are put into practice, along with perceptions and attitudes towards difference.

For that reason, and using a qualitative methodology, it's important to assess some conceptions that despite being individual, are representative of a professional class or group.

Keywords: Portuguese, students with special educational needs, individual curricular adjustments, adjustments in the assessment process, inclusion, linkage, success.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE	7
CAPITULO I - DO <i>PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO</i> , DE 2009, AO <i>PROGRAMA E METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO</i> (2015)	9
1. Do <i>Programa de Português do Ensino Básico</i> , de 2009, ao <i>Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i> (2015)	11
CAPITULO II - OS DOMÍNIOS DE BASE DO ENSINO DO PORTUGUÊS	21
2. Os domínios de base do ensino do Português	23
2.1. Oralidade	23
2.2. Leitura e Escrita.....	31
2.2.1. Leitura.....	31
2.2.2. Escrita	34
2.3. Educação Literária.....	49
2.4. Gramática	57
CAPITULO III - OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	63
3. Os alunos com necessidades educativas especiais.....	65
3.1. Inclusão dos alunos com NEE's na escola regular	68
3.1.1. O papel da família.....	70
3.1.2. O papel dos professores	74
3.1.3. O papel dos pares	76
CAPITULO IV - AS ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUAIS E AS ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO	79
4. As adequações curriculares individuais e as adequações no processo de avaliação.....	81

PARTE II.....	89
1. Investigação qualitativa	91
2. Opção pela metodologia qualitativa.....	95
3. Cuidados a adotar com a utilização da metodologia qualitativa.....	97
4. Validade e fidelidade da investigação qualitativa.....	99
5. Princípios éticos subjacentes à investigação científica	104
6. Análise das entrevistas	105
6.1. Conceção do aluno com necessidades educativas especiais.....	106
6.2. Perspetivas acerca da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.....	111
6.3. Colaboração dos pais/encarregados de educação	114
6.4. Colaboração dos pares na integração dos alunos com NEE's	120
6.5. Adequações curriculares individuais	123
6.6. Adequações no processo de avaliação	128
6.7. Aplicação do <i>Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i> a alunos NEE's	133
6.8. Perspetivas sobre o futuro dos alunos com NEE's	137
6.9. Síntese das conclusões obtidas	140
CONCLUSÃO	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
ANEXOS.....	167

QUADROS

Quadro n.º 1 - Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – <i>Oralidade</i>	28
Quadro n.º 2 - Modelos de correção (Cassany, 2005)	38
Quadro n.º 3 - Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – <i>Leitura e Escrita</i>	40
Quadro n.º 4 - Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – <i>Educação Literária</i>	53
Quadro n.º 5 - Metas Curriculares e Dicionário Terminológico	58
Quadro n.º 6 - Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – <i>Gramática</i>	60
Quadro n.º 7 - Agentes educativos entrevistados	105
Quadro n.º 8 - Conceção do aluno com NEE's	107
Quadro n.º 9 - Conceção do desempenho dos alunos NEE's e objetivos traçados (Professores)	108
Quadro n.º 10 - Conceção do desempenho dos alunos NEE's e objetivos traçados (Pais/Encarregados de Educação)	109
Quadro n.º 11- Conceção do desempenho dos alunos NEE's e objetivos traçados (Alunos)	110
Quadro n.º 12 - Os pares e a inclusão (Professores)	122
Quadro n.º 13 - Adequações Curriculares Individuais	125
Quadro n.º 14 - Efeitos e exequibilidade das adequações curriculares individuais (Professores)	126
Quadro n.º 15 - Adequações no processo de avaliação (Professores)	130
Quadro n.º 16 - Efeitos e exequibilidade das adequações no processo de avaliação (Professores)	131
Quadro n.º 17 - Prospecções sobre o futuro dos alunos NEE's	138

ANEXOS

Anexo 1 - Guião de entrevista a professores

Anexo 2 - Guião de entrevista a pais/encarregados de educação

Anexo 3 - Guião de entrevista a alunos com necessidades educativas especiais

Anexo 4 - Guião de entrevista a alunos sem necessidades educativas especiais

Anexo 5 - Transcrição de entrevista a professores (1)

Anexo 6 - Transcrição de entrevista a professores (2)

Anexo 7 - Transcrição de entrevista a professores (3)

Anexo 8 - Transcrição de entrevista a pais/encarregados de educação (1)

Anexo 9 - Transcrição de entrevista a pais/encarregados de educação (2)

Anexo 10 - Transcrição de entrevista a pais/encarregados de educação (3)

Anexo 11 - Transcrição de entrevista a alunos com necessidades educativas especiais (1)

Anexo 12 - Transcrição de entrevista a alunos com necessidades educativas especiais (2)

Anexo 13 - Transcrição de entrevista a alunos com necessidades educativas especiais (3)

Anexo 14 - Transcrição de entrevista a alunos sem necessidades educativas especiais (1)

Anexo 15 - Transcrição de entrevista a alunos sem necessidades educativas especiais (2)

Anexo 16 - Transcrição de entrevista a alunos sem necessidades educativas especiais (3)

Anexo 17 - Modelo de adequações curriculares individuais (Português, 5.º ano)

INTRODUÇÃO

Na primeira frase da Declaração Internacional dos Direitos do Homem, pode ler-se «Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos».

Este é o *leitmotiv* de base para a realização do presente trabalho. De facto, a educação de massas que marca o panorama social e cultural da atualidade não se assumiria plenamente sem ter na mira o respeito pelos direitos e pela dignidade de cada pessoa marcada, enquanto ser humano único e individual, por especificidades e peculiaridades.

É partindo desta panorâmica que se tentará estudar a forma como os alunos com necessidades educativas especiais se encontram integrados na aula de Português, em particular, e na escola, em geral.

Sentimos necessidade de circunscrever o universo do estudo, pois, sendo o contexto escolar tão lato e abrangente, um trabalho sobre esta problemática não caberia no âmbito do presente trabalho. Assim, por experiência académica e profissional e por gosto pessoal, pois pensamos serem estes os pilares para a realização de qualquer trabalho desta natureza, delimitámos o universo do estudo à disciplina de Português do quinto ano de escolaridade com a respetiva envolvência dos agentes escolares que lhe são inerentes.

Na primeira parte, em jeito de contextualização e de mobilização de conhecimentos de índole teórica que poderão abonar a favor da compreensão da temática em estudo, começaremos por trilhar o caminho percorrido do *Programa de Português do Ensino Básico*, de 2009, ao *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015). Só uma visão retrospectiva poderá oferecer a compreensão do presente. Estando o primeiro documento referido na base de elaboração do segundo, não poderíamos deixar de fazer alguma explanação sobre o mesmo.

Daqui se partirá para o estabelecimento de algumas considerações sobre os domínios de base do ensino do Português: oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática.

Como não se trata de um trabalho sobre a disciplina de Português em termos generalistas, mas da forma como os alguns alunos com necessidades educativas especiais acompanham e se encontram integrados na disciplina, uma vez mais, e com o intuito de enquadramento, exporemos alguns conceitos sobre os alunos com

necessidades educativas especiais, nomeadamente a sua inclusão na escola regular, o papel da família, dos professores e dos pares neste processo, assim como as medidas educativas do Decreto-Lei n.º 3/2008 (adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação). Neste último ponto, salienta-se o facto de a população de alunos com necessidades educativas especiais ser também objeto de uma circunscrição. Nesta ótica, abordaremos apenas os alunos que usufruem das medidas educativas anteriormente referidas, uma vez que os que beneficiam de currículo específico individual não se encontram sujeitos à obrigatoriedade de seguirem o currículo comum.

Na segunda parte do trabalho, procurará proceder-se à retirada de algumas conclusões sobre a inteção de vários atores educativos acerca da integração dos alunos com necessidades educativas especiais na disciplina de Português em particular e na escola em geral e ainda acerca do contributo das medidas educativas «adequações curriculares individuais» e «adequações no processo de avaliação» para a promoção do sucesso destes alunos. O objetivo é partir da análise da realidade em estudo vivida pelos sujeitos reais em contexto concreto e definido. Estas intenções justificam a opção pela metodologia qualitativa, uma vez que é intencional aferir crenças, opiniões e perceções no que toca à aplicação dos suportes legislativos para o ensino do Português a alunos com necessidades educativas especiais.

Assim, nesta segunda parte, começaremos por procurar justificar a opção pela metodologia qualitativa (alguns pressupostos teóricos, fundamentação de opções, cuidados a adotar na utilização da metodologia qualitativa, validade e fidelidade da investigação qualitativa e princípios éticos subjacentes à investigação científica).

Daqui partiremos para a análise do conteúdo das entrevistas realizadas, seguindo os caminhos dos seguintes núcleos temáticos: conceção do aluno com necessidades educativas especiais, perspetivas acerca da inclusão destes alunos, colaboração dos professores, pais/encarregados de educação neste processo, adequações curriculares individuais, adequações no processo de avaliação, aplicação do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* a alunos com necessidades educativas especiais e perspetivas sobre o futuro destes alunos.

O presente trabalho conhecerá o fim com a apresentação das conclusões, as quais devem ser interpretadas partindo dos contextos específicos e das circunscrições

necessárias inerentes ao estudo. Ainda neste momento serão feitas algumas recomendações e apontadas algumas limitações do estudo. Como tal, serão apresentadas prisms e olhares sobre um problema necessariamente delimitado, as quais procuraremos certamente, se nos for concedido «engenho e arte», alargar, aprofundar e aperfeiçoar num trabalho futuro.

PRIMEIRA PARTE

CAPITULO I - DO PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO, DE 2009, AO PROGRAMA E METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO (2015)

1. Do Programa de Português do Ensino Básico, de 2009, ao Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015)

Os *Programas de Português do Ensino Básico* (2009), da autoria de Carlos Reis (coordenador), Ana Paula Dias, Assunção Themudo Caldeira Cabral, Encarnação Silva, Filomena Viegas, Glória Bastos, Irene Mota, Joaquim Segura e Mariana Oliveira Pinto, estruturam-se em três partes, antecedidas de uma introdução e precedidas de um índice, a saber:

I Parte: Questões gerais

1. Enquadramento: questões estruturantes e programáticas
2. Fundamentos e conceitos-chave
3. Opções programáticas

II Parte: Programas

1. Organização programática: 1.º Ciclo
2. Organização programática: 2.º Ciclo
3. Organização programática: 3.º Ciclo
4. Referenciais disponíveis

III Parte: Anexos

1. Lista de autores e textos
2. Materiais de apoio
3. Conselho Consultivo
4. Grupo de trabalho

Apesar de os *Programas de Português do Ensino Básico* se configurarem como um documento orientador da atividade docente para o professor de Português, oferecem-lhe também «uma certa liberdade de movimentos, permitindo-lhe fazer interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos de Português» (p. 9).

Ora, não são esquecidos os contextos específicos em que a implementação dos programas ocorre, o que origina «reajustamentos pontuais» (p. 9). Estes reajustamentos poderão também ter lugar quando se realizar a necessária articulação entre os três ciclos de ensino e que serão necessariamente diferentes de contexto para contexto. Aliás, estes programas encontram-se organizados em função do ciclo e não do ano de escolaridade. Neste sentido, cada escola procede à anualização dos conteúdos a partir da sua realidade e dos seus pressupostos específicos.

Os programas estruturam-se a partir da definição de competências gerais e de competências específicas. Assim, «Entende-se por *competências* o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de ações, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem» (p. 15). Neste âmbito, «São *competências gerais* aquelas que permitem realizar atividades de todos os tipos, incluindo as atividades linguísticas» (p. 15) (estas incluem o saber, o fazer, o ser, o estar e o aprender o saber).

Por seu turno, as competências específicas são: a compreensão e a expressão oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua.

Para cada competência, são estabelecidos conteúdos e descritores de desempenho que remetem para «aquilo que se espera que o aluno faça, após uma experiência de aprendizagem» (p. 17). Note-se que «Cada descritor cruza conteúdos programáticos com operações de diversa natureza (da ordem do saber-fazer, do saber-ser, do saber-aprender e do saber declarativo)» (p. 17).

Há ainda a considerar os resultados esperados, que «projetam um conjunto de expectativas pedagógicas, formuladas em termos prospetivos» (p. 75).

Os resultados esperados para o segundo ciclo do ensino básico são:

Compreensão do oral

- Saber escutar para reter informação essencial, discursos breves, em português padrão, com algum grau de formalidade.
- Interpretar informação ouvida, distinguindo o facto da opinião, o essencial do acessório, a informação explícita da informação implícita.
- Compreender os diferentes argumentos que fundamentam uma opinião.

Expressão oral

- Relatar ocorrências, fazer descrições e exposições sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal, social ou escolar, com algum grau de formalidade.
- Apresentar e defender opiniões, justificando com pormenores ou exemplos e terminando com uma conclusão adequada.
- Produzir discursos orais coerentes em português padrão, com vocabulário adequado e estruturas gramaticais de alguma complexidade.

Leitura

- Ler textos variados em diferentes suportes, com precisão, rapidez e alguma expressividade.
- Ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação, construção de conhecimento e fruição estética.
- Posicionar-se quanto à pertinência e validade da informação lida e quanto aos efeitos produzidos pelos recursos verbais e não verbais utilizados.
- Fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo.
- Ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados.

Escrita

- Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas de seleção, registo, organização e tratamento da informação.
- Utilizar com autonomia processos de planificação, textualização e revisão, com recurso a instrumentos de apoio e ferramentas informáticas.
- Escrever em termos pessoais e criativos, em diferentes suportes e num registo adequado ao leitor visado, adotando as convenções próprias do tipo de texto.
- Produzir textos coerentes e coesos em português padrão, com tema de abertura e fecho congruente, com uma demarcação clara de parágrafos e períodos e com uso correto de ortografia e pontuação.

Conhecimento explícito da língua

- Descobrir regularidades na estrutura e no uso da língua, com base em práticas de experimentação.
- Identificar e classificar unidades utilizando a terminologia adequada; explicitar regras e treinar procedimentos do uso da língua nos diferentes planos.
- Mobilizar os conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar o desempenho pessoal na produção e receção de enunciados orais e escritos.
- Relacionar diferentes registos de língua com os contextos em que devem ser usados e distinguir marcas específicas da linguagem oral e escrita.
- Respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, reconhecendo o português padrão como a norma.

Em 1967, sendo Ministro da Educação Nacional Inocêncio Galvão Teles, é publicada a Nomenclatura Gramatical Portuguesa (NGP), «considerando a necessidade que entre nós se faz sentir, sobretudo no campo do ensino primário e do ensino secundário, e a exemplo do que acontece noutros países, de fixar a nomenclatura gramatical, pondo termo às divergências perturbadoras que se verificam nesse domínio e contribuindo assim para a defesa e valorização da língua,

inapreciável valor espiritual e fundamental instrumento de cultura» (portaria n.º 22664).

A portaria n.º 1488/2004 adota, a título de experiência pedagógica, a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS). No seu preâmbulo, pode ler-se:

«A aprovação, inicialmente a título de experiência pedagógica, da Nomenclatura Gramatical Portuguesa pela Portaria n.º 22 664, de 28 de abril de 1967, correspondeu, a seu tempo, a um assinalável esforço de conciliação entre as exigências científicas e as necessidades pedagógicas sentidas a nível dos ensinos primário e secundário, bem como a um inegável contributo para a defesa e valorização da língua portuguesa. Contudo, desde então, em especial devido aos avanços proporcionados pelo desenvolvimento da linguística enquanto ciência, a Nomenclatura Gramatical Portuguesa foi, progressivamente, acusando a inexorável usura do tempo, tendo deixado, há muito, de constituir referência para a solução de problemas que têm vindo a ser identificados no campo do ensino da língua portuguesa, nomeadamente no que se refere à constituição de uma terminologia especializada, apta a instituir e a descrever os factos linguísticos, permitindo a criação de instrumentos de trabalho reconhecíveis por professores e alunos, delimitando o conhecimento pedagogicamente válido na área da linguística e clarificando as bases da relação entre os saberes escolares e os saberes científicos. Daí que, em 1997, tenha tido início, no âmbito do projecto FALAR (Formação de Acompanhantes Locais: Aprendizagem em Rede), da responsabilidade do Departamento do Ensino Secundário, tendo por objetivo a formação de professores de Português, ao nível nacional, um conjunto de ações, amplamente participadas (foram envolvidos cerca de 15 000 professores dos ensinos básico e secundário), com vista à identificação de necessidades e lacunas. Em resultado da discussão pública gerada em torno dos documentos consequentes àquelas ações, foi constituído um grupo de trabalho integrado por representantes dos Departamentos do Ensino Secundário e da Educação Básica e da Associação de Professores de Português, por professores do ensino secundário, em exercício de funções letivas, e por especialistas do ensino superior, que, levando em conta toda a documentação até então produzida

e atingido o consenso entre as partes envolvidas, elaborou uma proposta de Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário. Este documento de trabalho foi entregue a equipas de investigadores universitários para definição e explicitação dos termos, segundo os domínios de especialidade definidos na Terminologia Linguística (língua, comunidade linguística, variação e mudança; fonética e fonologia; morfologia; classe de palavras; sintaxe; semântica lexical; semântica frásica; pragmática e linguística textual; lexicografia e representação gráfica da linguagem oral), com vista à criação de uma base de dados, a divulgar e tornar acessível, pela forma mais adequada, aos professores e a outros interessados da comunidade educativa.»

Contudo, a 8 de novembro de 2005, com a portaria n.º 1147/2005, foram reconhecidas as dificuldades de implementação e de utilização da TLEBS. Considerou-se que, no ensino básico, existia, da parte dos docentes, algum desconhecimento em relação à TLEBS, pelo queurgia oferecer formação aos professores assim como proceder à publicação de materiais de apoio.

Três anos depois, a portaria n.º 476/2007, de 18 de abril, determina a revisão dos programas das disciplinas de Língua Portuguesa dos 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade. Nesta sequência, surgem, em maio de 2009, os *Programas de Português para o Ensino Básico*.

O Dicionário Terminológico (DT) é uma ferramenta eletrónica disponível em <http://dt.dgidec.min-edu.pt/> Este documento resultou da revisão da *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (TLEBS), fundamentada nas conclusões da experiência pedagógica levada a cabo no ano letivo de 2005-2006 e nos pareceres de especialistas de várias áreas da linguística assim como de professores dos diferentes níveis de ensino. Possui uma função reguladora de termos e de conceitos sobre funcionamento da língua de forma a acabar com a deriva terminológica.

Depois da referida revisão, alguns termos foram retirados por serem considerados redundantes, inadequados ou pouco relevantes para o ensino. Também foram acrescentados outros nos domínios da análise do discurso e da retórica.

A função do DT não é apresentar-se como uma gramática ou como uma lista de conteúdos programáticos, mas como um referencial a levar em linha de conta pelos docentes em articulação com os suportes programáticos e, claro está, com as metas definidas para a disciplina de Português.

As metas curriculares são posteriores ao DT. O despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, anuncia o seu surgimento, a partir das seguintes determinações:

a) O documento Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal;

b) As orientações curriculares desse documento deixam de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente para os programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais;

c) Os programas existentes e os seus auxiliares constituem documentos orientadores do ensino, mas as referências que neles se encontram a conceitos do documento Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais deixam de ser interpretados à luz do que nele é exposto;

d) Os serviços competentes do Ministério de Educação e Ciência, através da Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário, irão elaborar documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas; esses documentos constituirão metas curriculares a serem apresentadas à comunidade educativa, e serão objeto de discussão pública prévia à sua aprovação.

O despacho n.º 5306/2012, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 77, de 18 de abril de 2012, procedeu à criação de um grupo de trabalho com a missão de levar a cabo a definição de metas curriculares aplicáveis ao currículo dos ensinos básico e secundário. Neste despacho determinava-se, ainda, no seu n.º 14, na redação que lhe foi dada pela declaração de retificação n.º 669/2012, publicada no Diário da República, 2.ª série, n.º 100, de 23 de maio de 2012, que as propostas das Metas Curriculares de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do ensino básico

deveriam estar concluídas até 31 de julho de 2012. Concluídas as propostas destes documentos, estas foram colocadas a discussão pública entre 28 de junho e 23 de julho e foram depois ajustadas em função de contributos variados formulados por professores e outros cidadãos interessados, por associações de professores e por sociedades científicas.

Depois disto, o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 5 de julho, procede à homologação das seguintes Metas Curriculares das disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do ensino básico.

Os princípios que estiveram na base da elaboração das Metas Curriculares foram os seguintes:

- Definição de conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos;
- Ordenação sequencial e hierárquica dos conteúdos ao longo dos anos de escolaridade;
- Definição de conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos;
- Estabelecimento de descritores de desempenho dos alunos que permitem avaliar a consecução dos objetivos.

As *Metas Curriculares* estão definidas por ano de escolaridade, ou seja, procedem à anualização dos conteúdos de que os programas prescindiam. O objetivo deste processo de anualização é a clarificação dos conteúdos inerentes a cada ano de escolaridade assim como a responsabilização pelo seu ensino num momento determinado do percurso escolar dos alunos. Como é óbvio, «os objetivos e descritores indicados em cada ano de escolaridade são obrigatórios. Sempre que necessário, devem continuar a ser mobilizados em anos subsequentes».

Organizam-se em função dos seguintes domínios de referência: oralidade, leitura, escrita, educação literária e gramática. Em cada domínio, são indicados os objetivos pretendidos e respetivos descritores de desempenho dos alunos. Relativamente aos programas, foi criado o domínio da Educação Literária que congrega descritores emanados dos diferentes domínios, com a finalidade de

rentabilizar todas as potencialidades da literatura, enquanto veículo de tradições e valores do património nacional, bem como contributo fundamental para a formação integral do indivíduo e do cidadão.

Para o domínio da Educação Literária, foi elaborada uma lista de obras para leitura anual e com validade a nível nacional, para que a escola tenha condições de se assumir como promotora de igualdade de oportunidades e não reproduza diferenças socioculturais que lhe são exteriores.

Para a promoção da leitura autónoma, foram mantidas as listagens do PNL.

As *Metas Curriculares* visam apresentar-se como um documento clarificador dos conteúdos fundamentais do programa. Não raros os casos, os objetivos e descritores do programa homologado em 2009 são recuperados sem qualquer espécie de alteração. Contudo, há também situações em que são mais especificados ou ainda em que se consideram que não configuram os conteúdos essenciais que as metas definem e, por isso mesmo, foram ocultados.

O documento *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, da autoria de Helena Buescu, José Morais, Maria Regina Rocha e Violante Magalhães, foi homologado em maio de 2015.

O referido documento tem como objetivo estabelecer uma relação harmoniosa entre as *Metas Curriculares de Português*, homologadas em 2012, e o *Programa de Português do Ensino Básico* (2009), garantindo a exequibilidade de ambos os documentos no âmbito da docência do Português.

Assim, recuperaram-se «estas metas, introduzindo-se tão só alterações decorrentes da necessidade de algumas correções formais e da incorporação de explicitações incluídas em contributos recebidos durante o período de consulta pública. Houve, ainda, preocupação com o reforço da exequibilidade deste Programa» (p. 3).

Na parte relativa ao «Programa de Português do Ensino Básico», elencam-se vinte e um objetivos gerais no âmbito do ensino do Português e, posteriormente,

procede-se à caracterização de cada ciclo do Ensino Básico, a qual é seguida da apresentação dos conteúdos distribuídos pelos domínios Oralidade (O), Leitura e Escrita (LE), Educação Literária (EL) e Gramática (G).

Os conteúdos, organizados por ano de escolaridade, são acompanhados dos códigos dos respetivos objetivos e descritores das *Metas Curriculares*.

Finalmente, são apresentadas a metodologia, a avaliação e a bibliografia.

No setor relativo às «Metas Curriculares de Português do Ensino Básico», apresentam-se as Metas Curriculares de Português por cada ano e por cada ciclo, organizadas por domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho.

O anexo contempla a lista de obras e textos para a Educação Literária em cada ano de escolaridade do ensino básico.

Salienta-se o facto de terem sido introduzidas algumas alterações relativamente às Metas Curriculares de 2012 e de o Programa de 2009 ficar, deste modo, revogado.

CAPITULO II - OS DOMÍNIOS DE BASE DO ENSINO DO PORTUGUÊS

2. Os domínios de base do ensino do Português

2.1. Oralidade

A comunicação é apanágio da condição humana, apresentando-se como um dos pontos essenciais para a distinção entre os animais que são racionais e os que não são.

A forma de comunicação mais acessível e imediata entre os indivíduos é a expressão oral.

Apesar do tradicional provérbio popular «Palavras leva-as o vento», a verdade é que a oralidade detém a supremacia relativamente às restantes formas de comunicação e/ou expressão. Ora, mesmo não tendo por base a inscrição que resiste à passagem do tempo, monopoliza as interações entre os seres humanos.

No entanto, «a sociedade em que vivemos e, de forma muito particular, a escola – que é uma das suas instituições mais importantes – adotam uma visão grafocêntrica da língua e da sua aprendizagem» (Lopes, 2010, p. 5).

De facto, a maior parte dos exercícios realizados em contexto de aula de língua materna tem parte da escrita, sobretudo quando se trata de momentos de avaliação. A compreensão textual toma como base os textos escritos e a produção textual também assenta na grafia. O próprio estudo da gramática toma como ponto de partida o enunciado/texto em suporte escrito e não a oralidade.

Assim sendo, parte-se da noção, nem sempre correta, de que a oralidade é usada em produções linguísticas de cariz informal. Por isso mesmo, a maioria dos exercícios realizados na aula de Português, por se tratar de um contexto dotado de alguma formalidade, assentam no suporte escrito.

O facto de não haver um registo das produções orais, que permita a sua extensão e manutenção em termos temporais, dificulta a avaliação, a correção e a atenção sobre estas mesmas produções. Por outro lado, as produções orais possuem sempre algum grau de improvisação, o que justifica a ocorrência de incorreções de várias índole, assim como de pausas ou de hesitações. «O ato de comunicar é uma

competência fundamental. No entanto, será que todas as pessoas estão capazes de comunicar de forma eficaz, independentemente do contexto em que ocorra a interação verbal oral? Se para saber comunicar bastasse saber falar, a resposta seria positiva, mas, na verdade, o ato de comunicar oralmente é um processo muito mais complexo, que se alicerça na fala, não se reduz à mesma, pois exige a aquisição e o aperfeiçoamento de determinadas habilidades inerentes à competência comunicativa oral» (Monteiro, Viana, Moreira e Bastos, 2013, p. 112).

Atente-se no seguinte excerto da Revista Portuguesa de Educação, que explicita a noção de competência oral:

O conceito de competência, neste domínio da comunicação, surgiu pela mão do fundador da gramática generativa, Chomsky (1957), para se referir à aptidão que os falantes de uma língua têm para compreender e produzir um número ilimitado de frases inéditas. O conceito de competência contrapõe-se à conceção generativista clássica que a define como o conhecimento inato do sistema da língua de que o falante dispõe, deixando de ser estabelecido no plano abstrato do sistema para o ser no plano da performance, do “uso efetivo da língua em situação” (Chomsky, 1965), ou seja, como uma competência comunicativa (Hymes, 1972, 1982). Deste modo, torna-se condição sine qua non conhecer as regras da comunicação para usar a língua de forma correta nas diferentes situações com que os indivíduos se deparam diariamente, sendo necessário dominar a competência pragmática que diz respeito às regras que permitem interpretar um enunciado inserido num contexto específico. (Revista Portuguesa de Educação, 2013, 26(2), pp. 111-138 201° 3, CIED – Universidade do Minho)

Segundo os *Programas de Português do Ensino Básico* (2009, p. 15), «as competências linguístico-comunicativas são aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo. As atividades linguísticas abrangem a competência comunicativa em língua oral ou escrita, em práticas de receção ou de produção».

Este documento legal (p. 16) apresenta ainda a definição de compreensão do oral e de expressão oral, sendo a primeira «a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português» e a segunda «a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua».

Mesmo sabendo que a primeira competência comunicativa que adquirimos, ainda de muito tenra idade, é a do oral, a verdade é que ela carece também de

trabalho, estudo e treino para atingir o estágio de uma competência verdadeiramente eficaz.

Apesar de ser uma realidade que tende a entrar num processo de inversão, a didática do oral não é verdadeiramente colocada em prática nas aulas de Português. O trabalho sobre a oralidade acaba por basear-se, na maior parte dos casos, em manifestações espontâneas por parte dos alunos, não sendo objeto de planificação, análise ou avaliação.

A sociedade atual tem vindo a evoluir a um ritmo alucinante, de tal modo que temos alguma dificuldade em acompanhar. Efetivamente, os jovens que terminam os seus estudos deparam-se com um mundo extremamente competitivo em que a chave do sucesso reside na posse de múltiplas competências. E nesta panóplia de competências necessárias, a capacidade de comunicar, quer por escrito, quer oralmente, não fica descurada. Logo, o trabalho sistemático e sistematizado sobre a oralidade na aula de Português configura-se como uma porta de entrada para o universo do sucesso pessoal, social e profissional.

Mais, o aperfeiçoamento da capacidade comunicativa ao nível do oral trará, com toda a certeza, benefícios ao nível da qualidade da expressão escrita, assim como da compreensão das regras gramaticais. Como tal, o desenvolvimento das competências orais conduzem ao desenvolvimento de outras competências linguísticas, uma vez que a língua é única apesar de oferecer diferentes possibilidades de expressão.

Neste sentido, leia-se o seguinte excerto dos *Programas de Português do Ensino Básico* (2009, p. 12): «Sendo a língua de *escolarização* no nosso sistema educativo, o português afirma-se, antes de mais por essa razão, como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem, muito além das suas “fronteiras” disciplinares. O princípio da *transversalidade* afirma aqui toda a sua relevância, o que significa que a aprendizagem do português está diretamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e, mesmo, naturalmente, antes e para além dele.»

São muitas as vezes em que os professores de Português lamentam: «Os alunos não sabem escrever, escrevem como falam...». Ora, se escrevem mal e escrevem como falam, é porque também falam mal. Ao invertermos a tendência de uma oralidade deficitária, estamos certamente a contribuir para o progresso em termos de habilidades de escrita. Nem sempre os alunos estabelecem a fronteira entre o código escrito e o código oral, sendo que o melhoramento do código oral implica o melhoramento do código escrito.

Entre oralidade e leitura estabelece-se também uma estreita relação. A leitura pode consubstanciar-se como uma forma de treino e de aperfeiçoamento da oralidade. Ler em voz alta é praticar e enriquecer a expressão oral.

Segundo os *Programas* (2009), «No 2.º ciclo, a comunicação oral adquire uma função relevante na organização do trabalho na sala de aula, na execução de tarefas, na divulgação e partilha dos resultados. Também neste domínio os alunos, que no 1.º ciclo já foram iniciados em formas de gerir situações de comunicação oral, terão de se confrontar com as necessidades de observar e elaborar critérios de desempenho; são estes que garantem eficácia e produtividade às atividades de escuta, de interacção verbal e de exposição oral, bem como a consolidação de modalidades formais das mesmas».

Estes mesmos *Programas* apresentam os resultados esperados organizados pelos seguintes domínios: compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua.

Como bem se vê, a importância concedida à oralidade no âmbito da disciplina de Português é incontestável.

Contudo, para que esta importância passe da teoria à prática, cabe aos professores de Português a implementação de estratégias para o desenvolvimento das competências de oralidade e, necessariamente, criar momentos avaliativos específicos para esta competência, de modo a formalizar o seu estudo e a equiparar o

seu estatuto ao dos demais domínios inerentes ao estudo da língua¹. Neste ponto, importa considerar se o tempo concedido à prática/trabalho da oralidade é suficiente para o desenvolvimento de competências neste domínio por parte dos alunos. Por outro lado, mesmo sabendo que a oralidade é transversal a toda a aula de Português assim como às aulas das restantes disciplinas, é conveniente utilizar estratégias, recursos e materiais adequados ao estudo específico deste domínio, pese embora o facto de os mais recentes manuais escolares apresentarem uma cada vez maior preocupação neste sentido. Isto só se tornará possível se, em torno da oralidade, existir também da parte do professor um trabalho de planificação.

As *Metas Curriculares* contemplam a oralidade como um dos quatro domínios a ser desenvolvido na aula de Português. Portanto, é crescente a importância que lhe é atribuída.

Assim, o trabalho sobre a oralidade deve ser reequacionado. Convém conceder-lhe uma atenção diferente no âmbito da operacionalização do processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Logo, a expressão oral deixa de ser reduzida a uma forma de comunicação intuitiva e espontânea e passa a ser objeto de atenção de professores e alunos.

Emília Amor (2009, p. 11) distingue o conhecimento que o aluno tem da língua e que adquiriu fora do universo escolar do conhecimento que o aluno adquire e do qual se apropria na escola. Assim, o primeiro é «intuitivo, subconsciente, implícito (é um saber “como” e não um saber “sobre”), assistemático e instável, mais orientado para a produção do sentido do que para a forma, socialmente marcado (porque resultante das múltiplas interações em que o falante se vê envolvido desde que nasce)». O segundo é «reflexivo, consciente e explícito, sistematizado, orientado para as relações forma-sentido, tendente, pela via da regularização e da padronização, ao exercício do controlo normativo da produção verbal».

Partindo da análise do documento *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, verifica-se que o trabalho sobre a oralidade, ao longo

¹ A portaria 1322/2007, de 4 de outubro, define como obrigatória a avaliação da oralidade na disciplina de Português no ensino secundário.

dos anos que constituem o ensino básico, é concebido a partir de um sistema gradual. Ora, a complexificação das aquisições do aluno neste domínio acompanha o desenvolvimento cognitivo e a maturidade inerentes ao crescimento/desenvolvimento do adolescente.

Neste sentido, veja-se o seguinte quadro comparativo do trabalho a desenvolver no domínio da oralidade, do primeiro ao quinto ano de escolaridade:

Quadro n.º1 - Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – Oralidade

1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano
<p>1. Respeitar regras da interação discursiva.</p> <p>1. Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar.</p> <p>2. Respeitar o princípio de cortesia.</p> <p>2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos</p> <p>1. Reconhecer padrões de entoação e ritmo (exemplo: perguntas, afirmações).</p> <p>2. Assinalar palavras desconhecidas.</p> <p>3. Cumprir instruções.</p> <p>4. Referir o essencial de um pequeno texto ouvido.</p> <p>3. Produzir um discurso oral</p>	<p>1. Respeitar regras da interação discursiva.</p> <p>1. Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas.</p> <p>2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.</p> <p>1. Assinalar palavras desconhecidas.</p> <p>2. Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo.</p> <p>3. Referir o essencial de textos ouvidos.</p> <p>3. Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>1. Falar de forma audível.</p> <p>2. Articular corretamente palavras, incluindo as de</p>	<p>1. Escutar para aprender e construir conhecimentos</p> <p>1. Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.</p> <p>2. Identificar informação essencial.</p> <p>3. Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu.</p> <p>2. Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.</p> <p>2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</p> <p>3. Produzir discursos com</p>	<p>1. Escutar para aprender e construir conhecimentos</p> <p>1. Distinguir informação essencial de acessória.</p> <p>2. Identificar informação implícita.</p> <p>3. Diferenciar facto de opinião.</p> <p>4. Identificar ideias-chave de um texto ouvido.</p> <p>5. Identificar diferentes graus de formalidade em discursos ouvidos.</p> <p>2. Utilizar técnicas para registar e reter a informação.</p> <p>1. Preencher grelhas de registo.</p> <p>3. Produzir um discurso oral com correção.</p> <p>1. Usar a</p>	<p>1. Interpretar textos orais breves.</p> <p>1. Indicar a intenção do locutor.</p> <p>2. Referir o tema.</p> <p>3. Explicitar o assunto.</p> <p>4. Distinguir informação essencial de acessória.</p> <p>5. Distinguir facto de opinião.</p> <p>6. Fazer deduções.</p> <p>7. Manifestar a reação pessoal ao texto ouvido.</p> <p>8. Reformular enunciados ouvidos com recurso ao reconto ou à paráfrase.</p> <p>2. Utilizar procedimentos para registar e reter a informação.</p> <p>1. Preencher grelhas de registo.</p> <p>2. Tomar notas.</p>

<p>com correção.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Falar de forma audível. 2. Articular corretamente palavras. 3. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação. 4. Construir frases com graus de complexidade crescente. <p>4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Responder adequadamente e a perguntas. 2. Formular perguntas e pedidos. 3. Partilhar ideias e sentimentos. 	<p>estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos).</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Utilizar progressivamente e a entoação e o ritmo adequados. 4. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente e mais variado. 5. Construir frases com grau de complexidade crescente. <p>4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Responder adequadamente a perguntas. 2. Formular adequadamente perguntas e pedidos. 3. Partilhar ideias e sentimentos. 4. Recontar e contar. 5. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada (jogos de simulação e dramatizações), ouvindo os outros, esperando a sua vez e respeitando o tema. 	<p>diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adaptar o discurso às situações de comunicação. 2. Recontar, contar e descrever. 3. Informar, explicar. 4. Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, com recurso eventual a tecnologias de informação. 5. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva (por exemplo, com o exercício “mostra e conta”: por solicitação do professor, o aluno traz um objeto e apresenta à turma as razões da sua escolha). 6. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema, retomando o assunto e justificando opiniões. 	<p>palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e preciso, e estruturas frásicas cada vez mais complexas. <p>4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores. 2. Informar, explicar. 3. Formular avisos, recados, convites. 4. Fazer perguntas sobre a apresentação de um trabalho de colegas. 5. Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, previamente planificado, e com recurso eventual a tecnologias de informação. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Pedir informações ou explicações complementares. <p>3. Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Usar oportunamente a palavra, de modo audível, com boa dicção e olhando para o interlocutor. 2. Informar, explicar. 3. Planificar um discurso oral definindo alguns tópicos de suporte a essa comunicação. 4. Fazer uma apresentação oral (máximo de 3 minutos) sobre um tema, com recurso eventual a tecnologias de informação. 5. Fazer perguntas sobre a apresentação de um trabalho de colegas. 6. Respeitar princípios reguladores da interação discursiva, na produção de enunciados de resposta e na colocação de perguntas. 7. Usar um vocabulário adequado ao assunto. 8. Controlar estruturas gramaticais correntes
---	---	--	--	--

			<p>6. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva.</p> <p>7. Debater ideias (por exemplo, por solicitação do professor, apresentar “prós e contras” de uma posição).</p> <p>5. Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.</p> <p>1. Assumir diferentes papéis (entrevistador, entrevistado, porta-voz...).</p> <p>2. Interpretar pontos de vista diferentes.</p> <p>3. Retomar o assunto, em situação de interação.</p> <p>4. Justificar opiniões, atitudes, opções.</p> <p>5. Acrescentar informação pertinente.</p> <p>6. Precisar ou resumir ideias.</p>	<p>(concordâncias, adequação de tempos verbais e expressões adverbiais de tempo).</p> <p>4. Apresentar argumentos.</p> <p>1. Construir uma argumentação simples (por exemplo, em 2 a 3 minutos, breve exposição de razões para uma opinião ou atitude).</p> <p>2. Enunciar argumentos em defesa de duas opiniões contrárias (dois argumentos para cada posição) sobre um mesmo tema, proposto pelo professor.</p>
--	--	--	--	--

2.2. Leitura e Escrita

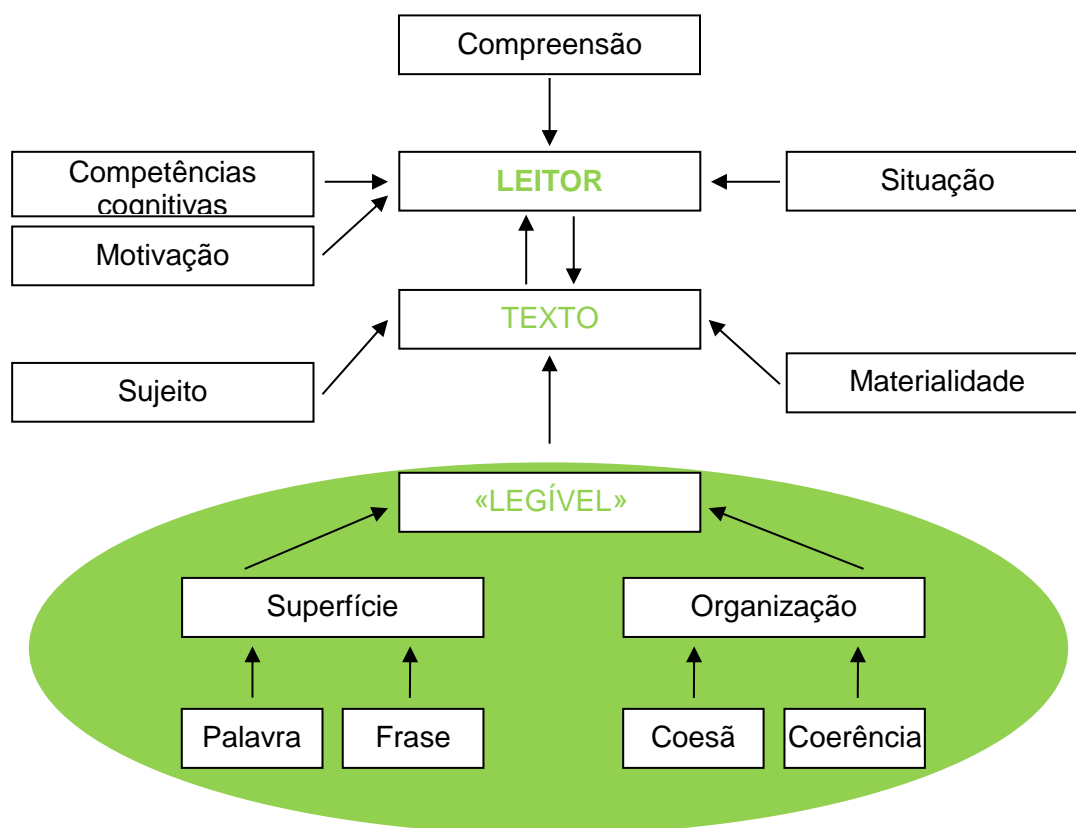
2.2.1. Leitura

A leitura é uma atividade cognitiva complexa que comparticipa da maior parte das situações da vida do indivíduo.

Em contexto escolar, a leitura assume uma importância primordial, pois o texto escrito representa um meio privilegiado de comunicação.

Segundo Jean-Yves Boyer (1992), que delineou uma rede de interdependências que interferem na leitura, entre o leitor e o texto estabelece-se uma relação dialética. Esta relação recebe o contributo de vários fatores: compreensão, competências cognitivas, motivação, sujeito, situação e materialidade do texto. Para que o texto seja legível, é imperioso que a sua organização se baseie na coesão e na coerência.

Observe-se o esquema apresentado por Jean-Yves Boyer.



Fatores que influenciam a compreensão na leitura (Jean-Yves Boyer, 1992, citado por Contento, 2000, p. 16)

Ler é atualizar uma mensagem e essa atualização exige a participação e/ou a implicação do leitor.

É na prática da leitura, na familiarização com os textos, numa relação experimental com o suporte escrito, que a aprendizagem da leitura se poderá realizar. Por isso, ensinar a ler não consiste apenas em fornecer instrumentos, conceitos, técnicas, metodologias, mas também despertar o gosto, a sensibilidade, a inteligência e o imaginário do leitor.

É frequente escutarmos, nos diálogos entre os professores, lamentações de que os alunos não lêem nem sabem interpretar nem compreender os textos, assim como não são capazes de ter uma expressão correta e perceptível em diferentes contextos.

Emília Amor (2009, p. 82), estabeleceu os seguintes níveis de proficiência na leitura:

«-o da decifração e reconhecimento elementar das estruturas textuais de superfície;

-o da apreensão informada, trabalho intersubjetivo de reorganização e apropriação do texto pelo leitor, em termos motivados e autorregulados;

-o da apreensão analítica e crítica, atividade produtiva e transformadora, pressupondo quadros de referência e estruturas conceptuais amplos, apoiados em metalinguagens e padrões de avaliação interna e externa do objeto de leitura».

A escola depara-se com uma grande concorrência externa, ou seja, os alunos realizam inúmeras aprendizagens numa “escola paralela”. Perante isto, em muitas circunstâncias, deparamo-nos com uma situação de “não leitura”.

A obra *Como um romance*, de Daniel Pennac, mostra que conhecimento e fruição não são duas atitudes antagónicas no ato de ler. A leitura/fruição, a

leitura/prazer, as dimensões simbólica e estética, sustentam a importância do prazer de ler para a consistência da leitura.

Assim, a leitura deve ser, acima de tudo, uma fonte de prazer e os leitores de hoje, os alunos leitores, devem beneficiar dos seus «direitos inalienáveis», pois que «o verbo ler não suporta imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo «amar»... o verbo «sonhar»...» (Pennac, 1997, p. 11).

Cardório (2001, pp. 37-42) define as dimensões inerentes à leitura as quais reforçam o seu cariz integrador e transversal: dimensão informativa, dimensão formativa, dimensão socializadora e dimensão lúdica.

A dimensão informativa da leitura é a mais predominantemente concretizada em contexto escolar. A leitura surge como meio de acesso à informação, seja esta estritamente escolar ou do domínio do quotidiano.

Como a leitura contribui para a formação integral do indivíduo, possui também uma vertente formativa, pois que constrói intelectual e cognitivamente o sujeito, moldando a sua forma de pensar e, conseqüentemente, a sua forma de agir. Trata-se de encarar a leitura como lugar de conhecimento e de compreensão do mundo interior e do mundo exterior do leitor. É um espaço de humanização, de desalienação e de transformação do sujeito leitor.

Os textos veiculam uma identidade e uma memória coletiva, que abre portas para diferentes culturas e para vários universos civilizacionais. Assim, é inegável a sua dimensão socializadora.

Por último, mas não por ser a menos importante, há que considerar a dimensão lúdica da leitura enquanto forma de evasão e de refúgio no universo do imaginário e do simbólico. É urgente harmonizar a dimensão lúdica da leitura com as restantes para que ela se possa revelar efetivamente eficaz. Não é por acaso que Lúcia Jorge profere a seguinte afirmação: «Não é verdade que literatura e escola se coadunem como um casal perfeito. Antes pelo contrário, elas chegam ao nosso tempo como dois cônjuges de mãos dadas arranhando-se em silêncio».

A leitura é uma atividade complexa que não se resume ao mero contacto com o texto. Logo, é importante considerar as diferentes fases da leitura:

- Pré-leitura (ativação de conhecimentos prévios que abonarão a favor da compreensão e da descodificação do texto);
- Leitura (leitura enquanto compreensão do texto);
- Pós-leitura (mobilização, relacionação e aquisição de conhecimentos mais abrangentes tomando o texto lido como ponto de partida).

2.2.2. Escrita

A escrita é uma vertente da língua tantas vezes arredada da vida quotidiana da globalidade das pessoas. Exige do falante a interiorização de normas e de regras que estruturam os enunciados, ou seja, um exercício de escrita compreende um processo de maturação e de organização das ideias que se pretende expressar.

Por outro lado, a escrita e o domínio das suas técnicas revelam-se como incontornáveis factores facilitadores das aprendizagens não no âmbito restrito da disciplina de português, mas na globalidade de todo o processo de ensino e aprendizagem.

A escrita enquanto domínio a ser trabalhado na aula de Português é ainda, em muitas circunstâncias, uma atividade não muito sistematizada e com pouco suporte da parte do professor, apesar de se vir a notar uma tendência para atenuar esta situação.

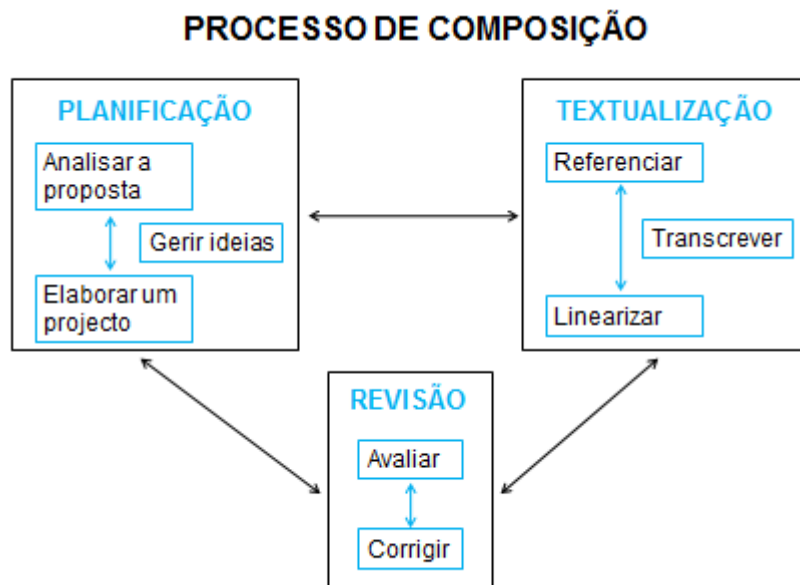
Como refere Cabral (2001, p. 255), «Aos alunos pede-se-lhes que escrevam um texto sobre um tema, umas vezes dito livre outras sobre um qualquer assunto abordado nas aulas. Os alunos, os mais aplicados, correspondem e escrevem em casa – com os muitos ou poucos apoios que tiverem ou não, isto é, os pais, os irmãos, e amis recentemente a Internet... Esses alunos mais aplicados entregam depois o texto ao professor e passados uns dias (ou semanas) recebem o texto corrigido...». Assim,

acaba por não existir uma verdadeira reflexão sobre a preparação do trabalho de escrita nem sobre a correção do trabalho já elaborado pelo aluno.

A autora referida menciona ainda que a escrita «é uma capacidade para cuja mestria é necessária instrução formal, uma vez que a sua aprendizagem não é resultado de um processo de maturação biológica, nem o seu domínio se adquire pela simples exposição a um *input* linguístico, mesmo que significativo. A escrita é uma competência marcadamente cultural, transmitida de geração em geração, num contexto de instrução formal». Assim, a escrita não é uma aprendizagem espontânea, mas uma competência que se adquire através da realização de aprendizagens formais e sistemáticas. Isto porque «o processo de produção do texto escrito é uma atividade que requer uma consciência metalinguística e estratégias metacognitivas mais apuradas do que aquelas que são ativadas na interação oral. No que se refere a competências linguísticas propriamente ditas, a produção de um texto escrito requer uma consciência e uma intencionalidade discursiva mais profunda. A escrita tem um vocabulário e umas sintaxes próprias, requer o conhecimento de marcas enunciativas específicas, assim como implica o uso eficaz de referentes intratextuais e o domínio de regras que permitem a coesão e a coerência do texto produzido» (Costa, 1996, citado por Cabral, 2001, pp. 59-60).

Os *Programas de Português do Ensino Básico* (p. 16) apresentam a escrita como «o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto)». Orientando-se no mesmo sentido, as *Metas Curriculares* prevêm a planificação (registo, hierarquização e articulação de ideias), textualização (ortografia e acentuação; pontuação e tipos de frase; parágrafos; construção frásica (concordância entre os elementos da frase); coesão textual (repetições, substituições por sinónimos, por expressões equivalentes e por pronomes pessoais, referência por possessivos, conectores discursivos); vocabulário específico; apresentação de texto) e revisão (verificação do cumprimento da planificação, tema, categoria ou género, estrutura, correcção linguística).

O esquema seguinte resume o processo de composição textual.



Ao contrário do que sucede com os *Programas* ou com as *Metas Curriculares*, em que as referências à leitura são explícitas, o DT não lhes faz referência de modo objetivo. Salienta-se apenas a linguística textual que o DT aborda nos seguintes termos: «Nas últimas décadas do século XX, desenvolveu-se uma orientação da linguística que, do ponto de vista etimológico, metodológico e analítico, deixou de considerar a frase como a unidade máxima da análise linguística, porque existem fenómenos linguísticos insuscetíveis de serem analisados e explicados no âmbito da frase, e que considera o texto, escrito e falado, como a unidade fundamental da análise linguística». Ora, se a análise linguística parte do texto, é impossível deixarmos de fazer referência aos mecanismos da leitura e da escrita (embora o DT não aluda apenas ao texto escrito).

Efetivamente, para que a textualidade (característica de um discurso e que o distingue de uma sequência desconexa de frases) tenha lugar, é necessário garantir a existência de coerência e de coesão, propriedades textuais que se entrelaçam e complementam no processo de produção/compreensão do texto, ou seja, que garantem a inteligibilidade do mesmo.

A coerência é propriedade textual que resulta da articulação entre o esqueleto semântico que percorre o texto e as capacidades cognitivas do interpretante (nexos lógicos que percorrem o texto e o transformam num objeto interpretável).

A coerência lógico-conceitual remete para a manutenção da “normalidade” das situações descritas e/ou reproduzidas no texto, salvaguardando-se o facto de algo poder ser considerado normal num determinado universo civilizacional e não o ser num outro diferente. A coerência pragmático-funcional diz respeito à articulação entre a intenção comunicativa do falante e o modo como organiza e profere o seu discurso.

Por seu turno, a coesão apresenta-se como a propriedade textual que tem por base os mecanismos que permitem estabelecer relações entre os vários fragmentos linguísticos pelos quais o texto é constituído, isto é, o conjunto de elementos linguísticos que se organizam entre si para assegurar a tessitura do texto. A coesão reveste as seguintes formas: frásica, interfrásica, temporoaspetual e referencial.

Logo, há que considerar as microestruturas textuais que assentam na organização global do texto a qual tem uma natureza semântica e cognitiva, e as macroestruturas textuais que reportam para a organização local do texto, ou seja, para os elementos linguísticos que estabelecem interrelações na linearidade textual.

Maria Helena Mira Mateus (1994, p. 134) apresenta os seguintes mecanismos de estruturação textual, que entram em relação direta com os anteriormente descritos:

- Materialidade linguística;
- Códigos simbólicos;
- Processos cognitivos;
- Hipóteses e pressuposições do LOC sobre o saber que ele e o ALOC partilham acerca do mundo.

A mesma autora (1994, pp. 134-135) salienta a conetividade como propriedade definitiva da textualidade. Esta conetividade pode ser sequencial (coesão) ou conceptual (coerência).

Daniel Cassany (2005) reforça a ideia de escrita como algo produzido e não espontâneo. Escrever implica trabalho e esforço (leitura, releitura, correção, reformulação...).

Salienta a importância da interação professor/aluno em todo o processo de aquisição de métodos e de técnicas de escrita. Na sua opinião, professores e alunos devem dialogar sobre as formas de otimizar o texto.

Cassany propõe que se substituam as tradicionais técnicas de correção (assinalar a vermelho as falhas dos alunos) por técnicas que os ajudem a melhorar a escrita (correção processual, pois que é baseada no processo de composição).

Quadro n.º 2 - Modelos de correção (Cassany, 2005)

TRADICIONAL	BASEADA NO PROCESSO DE COMPOSIÇÃO
Objetivos: 1. Ênfase no produto. Corrige-se a versão final do texto. 2. Ênfase na escrita. Trabalham-se os erros das escritas do aluno. 3. Ênfase na forma. Limpa-se a fachada do texto (ortografia, gramática, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase no processo. Corrigem-se os rascunhos. • Ênfase no escritor de acordo com os hábitos do aluno. • Ênfase no conteúdo e na forma. Construir o sentido e depois a sua formulação linguística.
Papéis do professor e do aluno 4. O professor é o juiz da escrita. Valoriza os textos do aluno segundo a norma. 5. O aluno acomoda-se aos critérios do professor. Faz e escreve o que o professor quer que faça e escreva.	<ul style="list-style-type: none"> • O professor é colaborador / orientador. Valoriza os textos do aluno segundo uma pauta de avaliação distinta. • O professor acomoda-se ao aluno e ajuda-o a concretizar o seu texto.
Perfil do bom escritor 6. Norma rígida de correção. Uma só norma para todos os alunos e para todas as escritas.	<ul style="list-style-type: none"> • Norma flexível, respeitando o estilo / perfil do aluno.
Atitude de respeito pela correção 7. Correção como reparação de textos defeituosos. O erro é encarado como uma consequência do desconhecimento de regras gramaticais.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão e melhoramento de textos em construção.

<p>Da visão do erro...</p> <p>...como problema (obrigação) para a aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pretende-se prevenir e evitar; • Considera-se prejudicial; • Percebe-se como uma ameaça; • Encara-se como um fenómeno único; • Tratam-se todos os casos. 	<p>...como indicio de aprendizagem (recurso didático):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aceita-se como normal; • Vê-se como parte necessária do processo; • Encara-se como um fenómeno neutro; • Há-os de muitos tipos; • A sua importância e tratamento variam.
<p>...à visão «A aprendizagem»:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mimética; • Em progressão linear; • Acumulação de dados; • Controlo de fora; • Dirigida; • Cega; • Para o uso; • Que joga pelo seguro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Criativa; • Em progressão cíclica; • Como aproximação global; • Mediante treino e erro; • Heurística; • Exploratória; • Consoante o uso; • Que corre riscos.

Na senda do que fica dito, Cassany (2005), apresenta alguns conselhos para melhorar a correção:

1. Corrigir apenas os erros que o aluno possa apreender.
2. Corrigir só o que o aluno escreve ou tenha presente que escreveu. Tutorar na aula os grupos e pares que estão a escrever.
3. Corrigir as versões prévias do texto (rascunhos, esquemas).
4. Falar com os alunos, se possível, antes de marcar graficamente o texto.
5. Indicar/sublinhar os erros e pedir aos alunos que procurem soluções e melhoramentos. Negociar com o aluno um sistema claro de anotações.
6. Dar instruções para melhorar a escrita: reescrever o texto, ampliar o parágrafo x, acrescentar mais pontos ou vírgulas, etc.
7. Reservar tempo em aula para ler e comentar as correções.
8. Ensinar o aluno a autocorrigir-se através de guias, grelhas, dicionários, gramáticas.
9. Utilizar a correção como recurso didático e não como obrigação. Variar as técnicas.
10. Adaptar a correção de cada texto às necessidades e aos interesses do autor.

À semelhança do que foi referido a propósito da oralidade, os objetivos e descritores de desempenho definidos para a leitura e escrita partem de uma perspetiva desenvolvimentista do aluno, em que a complexidade crescente dos conteúdos acompanha o processo, também ele gradual, de aquisição de autonomia a vários níveis por parte do aluno.

Quadro n.º 3 - Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – Leitura e Escrita

1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano
<p>5. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</p> <p>1. Discriminar pares mínimos.</p> <p>2. Repetir imediatamente depois da apresentação oral, sem erros de identidade ou de ordem, palavras e pseudopalavras constituídas por pelo menos 3 sílabas: CV (consoante – vogal) ou CCV (consoante – consoante – vogal).</p> <p>3. Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas.</p> <p>4. Repetir uma palavra ou pseudopalavra dissilábica sem dizer a primeira sílaba.</p> <p>5. Decidir qual de duas palavras apresentadas oralmente é mais longa (referentes de diferentes</p>	<p>5. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</p> <p>1. Repetir, sem o primeiro fonema e sem cometer nenhum erro, uma sílaba CV ou CVC pronunciada pelo professor.</p> <p>2. Repetir, sem cometer nenhum erro, uma sílaba V ou VC, juntando no início uma consoante sugerida previamente pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba CV ou CVC, respetivamente.</p> <p>3. Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras (por exemplo, “cachorro irritado” — >“ki”), cometendo poucos erros.</p> <p>6. Conhecer o</p>	<p>4. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.</p> <p>1. Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras, cometendo erros só ocasionalmente e apresentando um número significativo de respostas determinadas por uma codificação ortográfica.</p> <p>5. Ler em voz alta palavras e textos.</p> <p>1. Ler todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e, salvo raras exceções, todas as palavras irregulares encontradas nos textos utilizados na escola.</p> <p>2. Decodificar palavras com</p>	<p>6. Ler em voz alta palavras e textos.</p> <p>1. Decodificar palavras com fluência crescente (não só palavras dissilábicas de 4 a 6 letras como trissilábicas de 7 ou mais letras): decodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra.</p> <p>2. Ler corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente.</p> <p>3. Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto.</p>	<p>5. Ler em voz alta palavras e textos.</p> <p>1. Ler corretamente, por minuto, um mínimo de 110 palavras, de uma lista de palavras de um texto, apresentadas quase aleatoriamente.</p> <p>2. Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 140 palavras por minuto.</p> <p>6. Ler textos diversos.</p> <p>1. Ler textos narrativos, descritivos; retrato, textos de enciclopédia e de dicionário, entrevistas, texto publicitário, notícias, cartas.</p> <p>2. Ler roteiros e sumários.</p> <p>7. Compreender</p>

<p>tamanhos, por exemplo “cão” – “borboleta”).</p> <p>6. Indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema.</p> <p>7. Repetir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante) pronunciada pelo professor, sem o primeiro fonema.</p> <p>8. Repetir uma sílaba V (vogal) ou VC (vogal – consoante), juntando no início uma consoante sugerida previamente pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante), respetivamente.</p> <p>9. Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras (por exemplo, “lápis usado” — > “lu”), demonstrando alguma capacidade de segmentação e de integração de consoante e vogal.</p>	<p>alfabeto e os grafemas.</p> <p>1. Associar as formas minúscula e maiúscula de todas as letras do alfabeto.</p> <p>2. Recitar todo o alfabeto na ordem das letras, sem cometer erros de posição relativa.</p> <p>3. Escrever todas as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra.</p> <p>4. Pronunciar o(s) segmento(s) fónico(s) de todos os grafemas com acento ou diacrítico e dos dígrafos e ditongos.</p> <p>5. Escrever todos os dígrafos e ditongos, de uma das maneiras possíveis em português, quando solicitados pelo(s) segmento(s) fónico(s) correspondente(s).</p> <p>7. Ler em voz alta palavras, pseudopalavra</p>	<p>fluência crescente: bom domínio na leitura das palavras dissilábicas de 4 a 6 letras e das trissilábicas de 7 ou mais letras, sem hesitação e quase tão rapidamente para as trissilábicas como para as dissilábicas.</p> <p>3. Ler corretamente um mínimo de 80 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente.</p> <p>4. Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 110 palavras por minuto.</p> <p>6. Ler textos diversos.</p> <p>1. Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; notícias, cartas, convites e banda desenhada.</p> <p>7. Apropriar-se de novos vocábulos.</p> <p>1. Reconhecer o</p>	<p>7. Ler textos diversos.</p> <p>1. Ler textos narrativos, descrições; retrato, textos de enciclopédia e de dicionário, notícias, cartas, convites, avisos e banda desenhada.</p> <p>8. Apropriar-se de novos vocábulos.</p> <p>1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, países e regiões, meios de comunicação, ambiente, geografia, história, símbolos das nações).</p> <p>9. Organizar os conhecimentos do texto.</p> <p>1. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em textos narrativos, expositivos/informativos e descritivos, de cerca de 400 palavras.</p>	<p>o sentido dos textos.</p> <p>1. Realizar, ao longo da leitura de textos longos, sínteses parciais (de parágrafos ou secções), formular questões intermédias e enunciar expectativas e direcções possíveis.</p> <p>2. Detetar o foco da pergunta ou instrução em textos que contêm instruções para concretização de tarefas.</p> <p>3. Detetar e distinguir entre informação essencial e acessória, tomando notas.</p> <p>8. Fazer inferências a partir da informação contida no texto.</p> <p>1. Identificar pelo contexto o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios.</p> <p>2. Pôr em relação duas informações para inferir delas uma terceira.</p> <p>3. Pôr em evidência relações</p>
--	--	--	---	---

<p>6. Conhecer o alfabeto e os grafemas.</p> <p>1. Nomear a totalidade das letras do alfabeto e pronunciar os respetivos segmentos fónicos (realização dos valores fonológicos).</p> <p>2. Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula da maioria das letras do alfabeto.</p> <p>3. Recitar o alfabeto na ordem das letras, sem cometer erros de posição relativa.</p> <p>4. Escrever as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra.</p> <p>5. Pronunciar o(s) segmento(s) fónico(s) de, pelo menos, cerca de ¾ dos grafemas com acento ou diacrítico e dos dígrafos e ditongos.</p> <p>6. Escrever pelo menos</p>	<p>s e textos.</p> <p>1. Ler pelo menos 50 de uma lista de 60 pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas (4 sessões de 15 pseudopalavras cada).</p> <p>2. Ler corretamente, por minuto, no mínimo, 35 pseudopalavras .</p> <p>3. Ler quase todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares encontradas nos textos lidos na escola e pelo menos 12 de 15 palavras irregulares escolhidas pelo professor.</p> <p>4. Decodificar palavras com fluência crescente: bom domínio na leitura das palavras dissilábicas de 4 a 6 letras e mais lentamente na das trissilábicas de 7 ou mais letras.</p> <p>5. Ler corretamente, por minuto, no mínimo 65 palavras de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase</p>	<p>significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, relações de parentesco, naturalidade e nacionalidade, costumes e tradições, desportos, serviços, livraria, biblioteca, saúde e corpo humano).</p> <p>8. Organizar os conhecimentos do texto.</p> <p>1. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em textos narrativos, informativos e descritivos, de cerca de 300 palavras.</p> <p>2. Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas.</p> <p>3. Pôr em relação duas informações para inferir delas uma terceira.</p> <p>4. Referir, em poucas palavras, o</p>	<p>2. Identificar o tema e o assunto do texto e distinguir os subtemas, relacionando-os, de modo a mostrar que compreendeu a organização interna das informações.</p> <p>3. Realizar ao longo da leitura, oralmente ou por escrito, sínteses parciais (de parágrafos ou secções).</p> <p>10. Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.</p> <p>1. Escolher, em tempo limitado, entre diferentes frases escritas, a que contempla informação contida num texto de cerca de 150 palavras, lido anteriormente.</p> <p>2. Propor e discutir diferentes interpretações, por exemplo sobre as intenções ou sobre os sentimentos da personagem principal, num texto narrativo, tendo em conta as informações aí presentes.</p>	<p>intratextuais de semelhança ou de oposição entre acontecimentos e entre sentimentos.</p> <p>9. Organizar a informação contida no texto.</p> <p>1. Parafrasear períodos de textos lidos.</p> <p>2. Indicar os aspetos nucleares do texto, respeitando a articulação dos factos ou das ideias, assim como o sentido do texto.</p> <p>3. Indicar a intenção do autor, justificando a partir de elementos do texto.</p> <p>10. Avaliar criticamente textos.</p> <p>1. Expressir uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.</p> <p>2. Expressir uma breve opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.</p>
--	--	--	--	--

<p>metade dos dígrafos e ditongos, quando solicitados pelo valor fonológico correspondente .</p> <p>7. Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos.</p> <p>1. Ler pelo menos 45 de 60 pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas (em 4 sessões de 15 pseudopalavras cada).</p> <p>2. Ler corretamente, por minuto, no mínimo, 25 pseudopalavras .</p> <p>3. Ler pelo menos 50 em 60 palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e 5 de uma lista de 15 palavras irregulares.</p> <p>4. Ler corretamente, por minuto, no mínimo 40 palavras de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente.</p> <p>5. Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma</p>	<p>aleatoriamente.</p> <p>6. Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 90 palavras por minuto.</p> <p>8. Ler textos diversos.</p> <p>1. Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; poemas e banda desenhada.</p> <p>9. Apropriar-se de novos vocábulos.</p> <p>1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, profissões, passatempos, meios de transporte, viagens, férias, clima, estações do ano, fauna e flora).</p> <p>10. Organizar a informação de um texto lido.</p> <p>1. Identificar, por expressões de sentido</p>	<p>essencial do texto.</p> <p>9. Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.</p> <p>1. Formular questões intermédias e enunciar expectativas e direções possíveis durante a leitura de um texto.</p> <p>2. Escolher, em tempo limitado, entre diferentes frases escritas, a que contempla informação contida num texto curto, de cerca de 100 palavras, lido anteriormente.</p> <p>3. Relacionar intenções e emoções das personagens com finalidades da ação.</p> <p>10. Monitorizar a compreensão.</p> <p>1. Sublinhar as palavras desconhecidas, inferir o significado a partir de dados contextuais e confirmá-lo no dicionário.</p> <p>11. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimento</p>	<p>11. Monitorizar a compreensão.</p> <p>1. Identificar segmentos de texto que não compreendeu.</p> <p>2. Verificar a perda da compreensão e ser capaz de verbalizá-la.</p> <p>12. Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.</p> <p>1. Procurar informação em suportes de escrita variados, segundo princípios e objectivos de pesquisa previamente definidos.</p> <p>2. Preencher grelhas de registo, fornecidas pelo professor, tirar notas e identificar palavras-chave que permitam reconstituir a informação.</p> <p>13. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p> <p>1. Escrever um texto em situação de ditado sem cometer erros, com especial atenção a homófonas mais comuns.</p> <p>14. Mobilizar o</p>	<p>11. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p> <p>1. Desenvolver e aperfeiçoar uma caligrafia legível.</p> <p>2. Explicitar e aplicar as regras de ortografia e acentuação.</p> <p>12. Planificar a escrita de textos.</p> <p>1. Registar ideias relacionadas com o tema, hierarquizá-las e articulá-las devidamente.</p> <p>13. Redigir corretamente.</p> <p>1. Respeitar as regras de ortografia e de acentuação.</p> <p>2. Aplicar regras de uso de sinais de pontuação para representar tipos de frase e movimentos sintáticos básicos (enumeração, delimitação do vocativo, encaixe, separação de orações).</p> <p>3. Utilizar e marcar adequadamente e parágrafos.</p> <p>4. Controlar estruturas gramaticais correntes (concordâncias,</p>
---	--	--	---	--

<p>velocidade de leitura de, no mínimo, 55 palavras por minuto.</p> <p>8. Ler textos diversos.</p> <p>1. Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; poemas e banda desenhada.</p> <p>9. Apropriar-se de novos vocábulos.</p> <p>1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, casa, família, alimentação, escola, vestuário, festas, jogos e brincadeiras, animais, jardim, cidade, campo).</p> <p>10. Organizar a informação de um texto lido.</p> <p>1. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em pequenos textos narrativos,</p>	<p>equivalente, informações contidas explicitamente em pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, de cerca de 200 palavras.</p> <p>2. Relacionar diferentes informações contidas no texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa e efeito.</p> <p>3. Identificar o tema ou referir o assunto do texto.</p> <p>4. Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor.</p> <p>11. Relacionar o texto com conhecimento s anteriores e compreendê-lo.</p> <p>1. Inferir o sentido de uma palavra desconhecida a</p>	<p>s.</p> <p>1. Estabelecer uma lista de fontes pertinentes de informação relativas a um tema, através de pesquisas na biblioteca e pela internet.</p> <p>2. Procurar informação na internet para preencher esquemas anteriormente elaborados ou para responder a questões elaboradas em grupo.</p> <p>3. Expressar de maneira apropriada uma opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.</p> <p>4. Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.</p> <p>12. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p> <p>1. Indicar, para as relações fonema–grafema e grafema–fonema mais frequentes, as</p>	<p>conhecimento da representação gráfica e da pontuação.</p> <p>1. Utilizar adequadamente e os seguintes sinais de pontuação: dois pontos (introdução de enumerações); reticências; vírgula (deslocação de elementos na frase).</p> <p>2. Utilizar os parênteses curvos.</p> <p>3. Fazer a translineação de palavras em consoantes seguidas pertencentes a sílabas diferentes e em palavras com hífen.</p> <p>15. Planificar a escrita de textos.</p> <p>1. Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.</p> <p>16. Redigir corretamente.</p> <p>1. Utilizar uma caligrafia legível.</p> <p>2. Respeitar as regras de ortografia e de pontuação.</p> <p>3. Usar vocabulário adequado e específico dos</p>	<p>adequação de tempos verbais e expressões adverbiais de tempo).</p> <p>5. Construir dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido (repetições; substituições por sinónimos, por expressões equivalentes e por pronomes pessoais; referência por possessivos; uso de conectores adequados).</p> <p>6. Utilizar vocabulário específico do assunto que está a ser tratado.</p> <p>7. Cuidar da apresentação final do texto.</p> <p>14. Escrever textos narrativos.</p> <p>1. Escrever pequenos textos, integrando os elementos quem, quando, onde, o quê, como, porquê e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário (tempo e lugar) e das personagens; acontecimento</p>
--	--	--	---	---

<p>informativos e descritivos, de cerca de 100 palavras.</p> <p>2. Relacionar diferentes informações contidas no mesmo texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos e mudanças de lugar.</p> <p>3. Identificar o tema ou o assunto do texto.</p> <p>4. Referir, em poucas palavras, os aspetos nucleares do texto.</p> <p>11. Relacionar o texto com conhecimento s anteriores.</p> <p>1. Escolher, em tempo limitado, entre diferentes frases escritas, a que contempla informação contida num texto curto, de 30 a 50 palavras, lido anteriormente.</p> <p>2. Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história.</p> <p>12. Monitorizar a compreensão.</p> <p>1. Sublinhar</p>	<p>partir do contexto frásico ou textual.</p> <p>2. Escolher, em tempo limitado, entre diferentes frases escritas, a que contempla informação contida num texto curto, de 50 a 80 palavras, lido anteriormente.</p> <p>3. Escolher entre diferentes interpretações, propostas pelo professor, de entre as intenções ou os sentimentos da personagem principal, a que é mais apropriada às intenções do autor do texto, tendo em conta as informações fornecidas, justificando a escolha.</p> <p>12. Monitorizar a compreensão.</p> <p>1. Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas, sem omitir nenhum caso, e pedir informação e esclarecimento s ao professor, procurando avançar hipóteses.</p> <p>13. Elaborar e aprofundar</p>	<p>diferentes possibilidades de escrever os fonemas que, segundo o código ortográfico do português, podem corresponder a mais do que um grafema, e para cada grafema indicar, quando é o caso, as diferentes possibilidades de “leitura” (em ambos os casos exemplificando com palavras).</p> <p>2. Escrever corretamente no plural as formas verbais, os nomes terminados em -ão e os nomes e adjetivos terminados em consoante.</p> <p>3. Escrever um texto, em situação de ditado, quase sem cometer erros.</p> <p>13. Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.</p> <p>1. Identificar e utilizar o hífen.</p> <p>2. Identificar e utilizar o seguinte sinal auxiliar de escrita: aspas.</p> <p>3. Utilizar adequadamente os seguintes sinais de</p>	<p>temas tratados no texto.</p> <p>4. Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos.</p> <p>5. Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados (retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos).</p> <p>17. Escrever textos narrativos.</p> <p>1. Escrever pequenos textos, integrando os elementos quem, quando, onde, o quê, como e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão.</p> <p>2. Introduzir descrições na narrativa.</p> <p>18. Escrever textos expositivos/informativos.</p> <p>1. Escrever pequenos textos com uma introdução ao</p>	<p>desencadeador da ação; ação; conclusão; emoções ou sentimentos provocados pelo desfecho da narrativa.</p> <p>15. Escrever textos expositivos/informativos.</p> <p>1. Escrever pequenos textos com uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos; e uma conclusão.</p> <p>16. Escrever textos descritivos.</p> <p>1. Escrever descrições de pessoas, objetos ou paisagens, referindo características essenciais e encadeando logicamente os elementos selecionados.</p> <p>17. Escrever textos de opinião.</p> <p>1. Escrever textos com a tomada de uma posição e apresentando, pelo menos, duas razões que a justifiquem e uma conclusão coerente.</p> <p>18. Escrever</p>
---	---	--	--	---

<p>no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e pedir esclarecimento e informação ao professor e aos colegas.</p> <p>13. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p> <p>1. Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado.</p> <p>2. Escrever corretamente mais de metade de uma lista de 60 pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas.</p> <p>3. Escrever corretamente cerca de 45 de uma lista de 60 palavras regulares e 5 de uma lista de 15 palavras irregulares, em situação de ditado.</p> <p>4. Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram.</p> <p>5. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência a fonema – grafema.</p>	<p>conhecimento s.</p> <p>1. Procurar informação sobre temas predeterminados através da consulta de livros da biblioteca.</p> <p>2. Procurar informação na internet, a partir de palavras-chave fornecidas pelo professor ou em sítios selecionados por este, para preencher, com a informação pretendida, grelhas previamente elaboradas.</p> <p>14. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p> <p>1. Escrever corretamente todas as sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado.</p> <p>2. Escrever corretamente pelo menos 50 de um conjunto de 60 pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas.</p> <p>3. Escrever corretamente, em situação de ditado, pelo menos 55 palavras de uma lista de 60.</p> <p>4. Identificar e utilizar os acentos</p>	<p>pontuação: ponto de exclamação; dois pontos (introdução do discurso direto); travessão (no discurso direto).</p> <p>4. Fazer a translineação de palavras no final das sílabas terminadas em vogal e em ditongo e na separação dos dígrafos rr e ss.</p> <p>14. Planificar a escrita de textos.</p> <p>1. Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as.</p> <p>15. Redigir corretamente.</p> <p>1. Utilizar uma caligrafia legível.</p> <p>2. Respeitar as regras de ortografia.</p> <p>3. Usar vocabulário adequado.</p> <p>4. Trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos.</p> <p>16. Escrever textos narrativos.</p> <p>1. Escrever pequenos textos, incluindo os elementos</p>	<p>tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos; e uma conclusão.</p> <p>19. Escrever textos dialogais.</p> <p>1. Escrever diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho, com encadeamento lógico.</p> <p>20. Escrever textos descritivos.</p> <p>1. Escrever descrições de pessoas, objetos ou paisagens, referindo características essenciais.</p> <p>21. Escrever textos diversos.</p> <p>1. Escrever cartas e convites.</p> <p>2. Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada.</p> <p>3. Escrever avisos.</p> <p>22. Rever textos escritos.</p> <p>1. Verificar se o texto respeita o tema proposto.</p> <p>2. Verificar se o texto</p>	<p>textos diversos.</p> <p>1. Escrever guiões de entrevista e cartas.</p> <p>2. Escrever convites.</p> <p>19. Rever textos escritos.</p> <p>1. Verificar se o texto respeita o tema proposto.</p> <p>2. Verificar se o texto obedece à categoria ou ao género indicados.</p> <p>3. Verificar se o texto contém as ideias previstas na planificação.</p> <p>4. Verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas.</p> <p>5. Verificar se há repetições que possam ser evitadas.</p> <p>6. Corrigir o que se revelar necessário, substituindo o que estiver incorreto.</p> <p>7. Verificar a correção linguística.</p>
---	---	--	--	---

<p>6. Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente.</p> <p>14. Mobilizar o conhecimento da pontuação.</p> <p>1. Identificar e utilizar adequadamente e os seguintes sinais de pontuação: ponto final e ponto de interrogação.</p> <p>15. Transcrever e escrever textos.</p> <p>1. Transcrever um texto curto apresentado em letra de imprensa em escrita cursiva legível, de maneira fluente ou, pelo menos, sílaba a sílaba, respeitando acentos e espaços entre as palavras.</p> <p>2. Transcrever em letra de imprensa, utilizando o teclado de um computador, um texto de 5 linhas apresentado em letra cursiva.</p> <p>3. Legendar imagens.</p> <p>4. Escrever textos de 3 a 4 frases (por</p>	<p>(agudo, grave e circunflexo) e o til.</p> <p>5. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência a fonema – grafema e utilizando corretamente as marcas do género e do número nos nomes, adjetivos e verbos.</p> <p>6. Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente, e mostrar que compreende a razão da grafia correta.</p> <p>15. Mobilizar o conhecimento da pontuação.</p> <p>1. Identificar e utilizar adequadamente e a vírgula em enumerações e coordenações.</p> <p>16. Transcrever e escrever textos.</p> <p>1. Transcrever um texto curto, apresentado em letra de imprensa, em escrita cursiva legível, de maneira fluente, palavra por palavra e sem</p>	<p>constituintes quem, quando, onde, o quê, como.</p> <p>2. Introduzir diálogos em textos narrativos.</p> <p>17. Escrever textos expositivos/informativos.</p> <p>1. Escrever pequenos textos, a partir de ajudas que identifiquem a introdução ao tópico, o desenvolvimento do tópico com factos e pormenores, e a conclusão.</p> <p>18. Escrever textos dialogais.</p> <p>1. Escrever diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho.</p> <p>19. Escrever textos diversos.</p> <p>1. Escrever cartas e convites.</p> <p>2. Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada.</p> <p>20. Rever textos escritos.</p> <p>1. Verificar se o texto contém as ideias previamente</p>	<p>obedece à categoria ou ao género indicados.</p> <p>3. Verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas.</p> <p>4. Verificar se as frases estão completas e se respeitam as relações de concordância entre os seus elementos; proceder às correções necessárias.</p> <p>5. Verificar a adequação do vocabulário usado e proceder às reformulações necessárias.</p> <p>6. Identificar e corrigir os erros de ortografia e de pontuação.</p>	
--	---	---	--	--

<p>exemplo, apresentando-se, caracterizando alguém ou referindo o essencial de um texto lido).</p>	<p>interrupção, respeitando acentos e espaços entre as palavras.</p> <p>2. Transcrever em letra de imprensa, utilizando o teclado de um computador, um texto de 10 linhas apresentado em letra cursiva e mostrar que é capaz de utilizar algumas funções simples do tratamento de texto.</p> <p>3. Escrever um pequeno texto, em situação de ditado, respeitando as regras posicionais e contextuais relativas à grafia de c/q; c/s/ss/ç/x; g/j; e m/n, em função da consoante seguinte.</p> <p>4. Escrever textos, com um mínimo de 50 palavras, parafraseando, informando ou explicando.</p> <p>5. Escrever pequenas narrativas, a partir de sugestões do professor, com identificação dos elementos quem, quando, onde, o quê, como.</p>	<p>definidas.</p> <p>2. Verificar a adequação do vocabulário usado.</p> <p>3. Identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha.</p>		
--	---	---	--	--

	<p>17. Planificar a escrita de textos.</p> <p>1. Formular as ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo.</p> <p>18. Redigir corretamente.</p> <p>1. Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal.</p> <p>2. Utilizar, com coerência, os tempos verbais.</p> <p>3. Utilizar sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes.</p> <p>4. Cuidar da apresentação final do texto.</p>			
--	--	--	--	--

2.3. Educação Literária

Carlos Reis esclarece que «os sistemas de ensino, os seus agentes e os instrumentos pedagógicos de que dispõem, tendem também a converter-se em instâncias de validação institucional da literatura» (Reis, 2008, p. 32).

Por seu turno, Carlos Fiolhais faz referência ao «papel da escola como indispensável mediadora desses bens inestimáveis e perenes que são a língua e a cultura nacionais. Sem língua e cultura não poderá haver cidadania plena»².

²Prefácio de BERNARDES, J. A. C. & MATEUS, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Bernardes e Mateus (2013, p. 16) defendem que «Do ponto de vista da educação literária (envolvendo o conhecimento articulado da história literária e a leitura das obras fundamentais), a escola portuguesa será porventura aquela que mais vem tardando em recuperar a literatura. E é importante fazê-lo. Não só por uma questão de alinhamento com os melhores exemplos internacionais mas também porque, entre nós, à literatura está reservado um papel central no quadro dos bens simbólicos nacionais».

E mais: «É necessário ensinar mais a partir dos textos literários. Lendo-os, tentando compreendê-los, falando e escrevendo a partir deles, os alunos devem aperceber-se de que podem descobrir o que não é visível, experimentar sensações que de outro modo não alcançariam, conhecer mundos construídos que alargam horizontes e servem de compreensão para a estreiteza de outras realidades. Através da literatura, os alunos (passiva e ativamente) aprendem, enfim, a usar a língua nos seus diferentes matizes e não apenas a servir-se dela como instrumento de comunicação imediata e funcional (Bernardes e Mateus, 2013, pp. 16-17).

Ainda seguindo os mesmos autores (Bernardes e Mateus, 2013, pp. 41-42), a aprendizagem da língua com recurso ao texto literário permite a construção de uma competência linguística mais sólida e culturalmente informada, tendo em conta que:

a) O texto literário engloba (...) realizações da língua que atravessam todos os contextos, situações de comunicação, universos de referência, modalidades de discurso e formas de expressão, o que faz com que a leitura literária seja aquela que melhor garante o contacto com a língua em toda a sua variedade, riqueza e extensão.

b) O texto literário proporciona aos estudantes da língua material de leitura com elevado potencial de significado e de representação do mundo, característica decorrente da sua inscrição num sistema de comunicação secundário que o faz ultrapassar o plano de transmissão unívoca de informação e lhe permite reproduzir situações comunicativas complexas, dotando-o, por isso mesmo, de um grau de “autenticidade” mais elevado no que toca à representação das trocas discursivas permitidas pela língua;

c) Ao veicular mensagens linguísticas de natureza plurissignificativa, o texto literário presta-se à aquisição e ao treino de modalidades de leitura complexas, o que é impossível de garantir com as realizações discursivas do quotidiano, que dificilmente podem desafiar as capacidades de compreensão e interpretação de textos mais elaborados e sofisticados;

d) O texto literário, ao mesmo tempo que assegura a aquisição de competências linguísticas diversificadas, transmite também conteúdo relevante aos alunos, garantindo, portanto, que o trabalho sobre a língua ocorre em contextos culturalmente ricos, implicando sempre uma transmissão de saber;

e) A dimensão de *ficcionalidade*, *estranheza* e *diferença* que caracteriza os usos literários da língua pode fornecer uma motivação adicional para a leitura e a aprendizagem, articuláveis com textos que podem ser seleccionados em função de temas ou traços discursivos que apelam às preocupações e interesses próprios das diferentes faixas etárias;

f) O texto literário faculta, de facto, experiências culturais e um conhecimento do humano indisponíveis nas outras modalidades textuais utilizadas na aula de Língua Materna. Desse modo, o treino linguístico realizado nessa base possui um relevo cultural que ultrapassa a dimensão cognitiva, estabelecendo ligação com temas que interessam ao aluno para além da sua existência enquanto aluno e fazendo com que este, em função do seu grau de maturidade, se aperceba da dimensão cívica, comunitária e humana da língua, cujo domínio vai muito além da mestria no uso das suas estruturas.

Face ao exposto, o professor de Português deverá conduzir a aula de modo a que os alunos reconheçam as potencialidades do texto literário e a dele possam retirar benefícios para a sua conduta académica e pessoal.

A memória resulta, no essencial, da transmissão de lembranças a qual caracteriza o Homem enquanto ser cultural. A existência do ser humano pauta-se pela transmissão contínua de conhecimentos entre gerações, sexos, grupos, etc., o que faz com que ocorra uma adaptação do presente ao futuro através de uma

reiteração do passado. Daqui decorre a crença nas raízes comuns e num destino partilhado, ou seja, de uma consciência identitária.

Ora, a memória, reportando-se a um passado atualizado no presente, confere-lhe uma autoridade transcendente. Esta memória é fundamental para que a nação se defina como ser coletivo, como «povo», para sentir a segurança de uma continuidade histórica, de uma permanência capaz de assegurar um futuro com um sentido e um propósito comuns. Como tal, «é essencial a interrogação sobre quem somos, nós, que ora dilatamos surpreendentemente, para lá de toda a medida lógica, o nosso espaço de destino, de missão e de sonho, ora descemos tão baixo que chegamos a perdera independência política e mais tarde a alienar-nos progressivamente da dignidade social, da liberdade de pensamento e, logo, da hombridade nacional e da autonomia cultural, passando a suportar uma existência constantemente crítica e a desbaratar, sem honra ou proveito, a honra de grandeza humana deixada pelos nossos maiores» (Bessa, 1988, p. 30).

Como refere Leão (1992, p. 116), «A água é uma substância bem individualizada, em que os componentes se não distinguem, embora a eletrólise lhe separe o oxigénio e hidrogénio constitutivos. Semelhante análise nos povos, que são mais combinações que misturas, é muito contingente – a não ser que novas técnicas científicas como a dos tipos sanguíneos, abram caminhos seguros. E ficaria ainda o mistério da alma...». E esse é o tal que a literatura auxilia a desbravar.

Assim, a literatura, utilizando a língua nacional, expressa-se como elaboração artística de um espírito também nacional.

Bem se sabe que os manuais escolares funcionam como reguladores do conhecimento a transmitir nas escolas e até do próprio cânone literário escolar.

O cânone literário escolar afigura-se como um modo de inscrever certos textos na memória nacional em detrimento de outros. Logo, «há uma relação bastante direta entre o ensino da literatura e os mecanismos de produção cultural, esta reflete o facto de que a literatura configura valores e ideologia, participando na institucionalização da cultura» (Costa 1997, p. 45).

Como tal, atribui-se à escola um papel fulcral na construção da memória coletiva e da identidade nacional. Ressalve-se, no entanto, o facto de se tratar de uma memória seletiva, pois que privilegia o estudo de alguns autores em detrimento de outros que também reuniriam condições estéticas e culturais para serem objeto de estudo em contexto escolar.

A gradação ao nível dos objetivos e descritores de desempenho definidos para a educação literária procuraram também acompanhar o processo de maturação do aluno aos diferentes níveis.

Quadro n.º 4 - Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – Educação Literária

1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano
<p>16. Ouvir ler e ler textos literários.</p> <p>1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p> <p>17. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</p> <p>1. Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título.</p> <p>2. Antecipar conteúdos, mobilizando conhecimentos prévios.</p> <p>3. Identificar, em textos, palavras que rimam.</p> <p>4. Recontar uma história ouvida.</p>	<p>19. Ouvir ler e ler textos literários.</p> <p>1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p> <p>2. Praticar a leitura silenciosa.</p> <p>3. Ler pequenos trechos em voz alta.</p> <p>4. Ler em coro pequenos poemas.</p> <p>20. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</p> <p>1. Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações.</p> <p>2. Descobrir regularidades na cadência</p>	<p>21. Ler e ouvir ler textos literários.</p> <p>1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p> <p>2. Praticar a leitura silenciosa.</p> <p>3. Ler em voz alta, após preparação da leitura.</p> <p>4. Ler poemas em coro ou em pequenos grupos.</p> <p>22. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</p> <p>1. Reconhecer regularidades versificatórias (rima,</p>	<p>23. Ler e ouvir ler textos literários.</p> <p>1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p> <p>2. Fazer a leitura expressiva de pequenos textos, após preparação da mesma.</p> <p>3. Ler poemas em coro ou em pequenos grupos.</p> <p>24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.</p> <p>1. Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e</p>	<p>20. Ler e interpretar textos literários.</p> <p>1. Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.</p> <p>2. Identificar marcas formais do texto poético: estrofe (terceto, quadra, quintilha) e verso (rimado e livre).</p> <p>3. Distinguir sílaba métrica de sílaba gramatical e segmentar versos por sílaba métrica, reconhecendo o contributo desta para a construção do ritmo do verso.</p> <p>4. Identificar temas dominantes do</p>

<p>18. Ler para apreciar textos literários.</p> <p>1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p> <p>2. Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.</p> <p>19. Ler em termos pessoais.</p> <p>1. Ler, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar.</p> <p>2. Escolher, com orientação do professor, textos de acordo com interesses pessoais.</p> <p>20. Dizer e contar, em termos pessoais e criativos.</p> <p>1. Dizer trava-línguas e pequenas lengalengas.</p> <p>2. Dizer pequenos poemas memorizados.</p> <p>3. Contar pequenas histórias inventadas.</p> <p>4. Recriar pequenos textos em diferentes formas de</p>	<p>dos versos.</p> <p>3. Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história.</p> <p>4. Fazer inferências (de sentimento – atitude).</p> <p>5. Recontar uma história ouvida ou lida.</p> <p>6. Propor alternativas distintas: alterar características das personagens.</p> <p>7. Propor um final diferente para a história ouvida ou lida.</p> <p>21. Ler para apreciar textos literários.</p> <p>1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p> <p>2. Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.</p> <p>22. Ler em termos pessoais.</p> <p>1. Ler, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar.</p> <p>2. Escolher, com orientação do professor, textos de acordo com interesses</p>	<p>sonoridades, cadência).</p> <p>2. Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo.</p> <p>3. Identificar, justificando, as personagens principais.</p> <p>4. Fazer inferências (de tempo atmosférico, de estações do ano, de instrumento, de objeto).</p> <p>5. Recontar textos lidos.</p> <p>6. Propor alternativas distintas: alterar características das personagens e mudar as ações, inserindo episódios ou mudando o desenlace.</p> <p>7. Propor títulos alternativos para textos.</p> <p>8. Interpretar sentidos da linguagem figurada.</p> <p>9. Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos.</p> <p>23. Ler para apreciar textos literários.</p> <p>1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância</p>	<p>sonoridades.</p> <p>2. Reconhecer onomatopeias.</p> <p>3. Identificar, justificando, personagens principais e coordenadas de tempo e de lugar.</p> <p>4. Delimitar os três grandes momentos da ação: situação inicial, desenvolvimento e situação final.</p> <p>5. Fazer inferências (de agente – ação, de causa – efeito, de problema – solução, de lugar e de tempo).</p> <p>6. Recontar histórias lidas, distinguindo introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>7. Propor alternativas: alterar características das personagens; sugerir um cenário (temporal ou espacial) diferente.</p> <p>8. Recontar uma história a partir do ponto de vista de uma personagem.</p> <p>9. Interpretar sentidos da linguagem figurada.</p> <p>10. Responder, oralmente e por escrito, de forma</p>	<p>texto poético.</p> <p>5. Reconhecer a estrutura e elementos constitutivos do texto narrativo: personagens (principal e secundárias); narrador; contextos temporal e espacial, ação (situação inicial, desenvolvimento da ação – peripécias, problemas e sua resolução).</p> <p>6. Compreender relações entre personagens e entre acontecimentos.</p> <p>7. Fazer inferências.</p> <p>8. Aperceber-se de recursos utilizados na construção dos textos literários (linguagem figurada; recursos expressivos – onomatopeia, enumeração, personificação, comparação) e justificar a sua utilização.</p> <p>9. Distinguir, a partir de critérios dados, os seguintes géneros: fábula e lenda.</p> <p>10. Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.</p> <p>21. Tomar</p>
---	---	---	---	--

expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).	<p>expressão verbal, musical, plástica, gestual e corporal).</p> <p>23. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dizer lengalengas e adivinhas rimadas. 2. Dizer pequenos poemas memorizados. 3. Contar pequenas histórias inventadas. 4. Recitar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal). 5. Escrever pequenos textos (em prosa e em verso rimado) por proposta do professor ou por iniciativa própria. 	<p>e textos da tradição popular.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas. <p>24. Ler em termos pessoais.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ler, por iniciativa própria ou sob orientação do professor, textos diversos, nomeadamente os disponibilizados na Biblioteca Escolar. 2. Apresentar à turma textos e livros lidos, justificando a escolha. <p>25. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas. 2. Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação). 3. Escrever pequenos textos em prosa, mediante proposta do professor ou por iniciativa 	<p>completa, a questões sobre os textos.</p> <p>25. Ler para apreciar textos literários.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular. 2. Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados por histórias e poemas ouvidos. <p>26. Ler em termos pessoais.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ler, por iniciativa própria ou sob orientação do professor, textos diversos, nomeadamente os disponibilizados na Biblioteca Escolar. 2. Apresentar à turma livros lidos, justificando a escolha e recomendando a sua leitura. <p>27. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas. 2. Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da 	<p>consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar relações, formais ou de sentido, entre vários textos, estabelecendo semelhanças ou contrastes. <p>22. Ler e escrever para fruição estética.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. 2. Ler, memorizar e recitar poemas, com ritmo e entoação adequados. 3. Expressar sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário. 4. Selecionar e fazer a leitura autónoma de obras, por iniciativa própria. 5. Reescrever um texto, mudando de pessoa (narração de 1.^a para 3.^a pessoa e viceversa) ou escolhendo as diferentes perspetivas das personagens.
--	---	---	--	---

		<p>própria.</p> <p>4. Escrever pequenos poemas, recorrendo a poemas modelo.</p>	<p>entoação e da expressão facial).</p> <p>3. Escrever pequenas narrativas, a partir de ajudas, que identifiquem a sequência: apresentação do cenário (tempo e lugar); das personagens, acontecimento desencadeador da ação; ação; conclusão; emoções ou sentimentos provocados pelo desfecho da narrativa.</p> <p>4. Escrever pequenos poemas rimados (por exemplo, recorrendo a poemas modelo, a jogos poéticos, como o “poema fenda”, ou a fórmulas, como o acróstico).</p> <p>5. Reescrever um texto, escolhendo as diferentes perspetivas das personagens.</p>	<p>6. Compor textos (por exemplo, poemas, histórias), por imitação criativa, para expressar sensibilidade e imaginação.</p>
--	--	---	---	---

2.4. Gramática

O estudo da gramática contraria uma abordagem da língua improvisada, espontânea e intuitiva, pois exige reflexão e sistematização dos mecanismos organizativos e constitutivos dessa mesma língua.

Dominando a gramática, o aluno apropriar-se-á dos usos formais da língua que aplicará quer no registo escrito, quer no registo oral.

No âmbito da gramática, há que distinguir a gramática implícita e espontânea da gramática normativa. A primeira apreende-se espontaneamente em paralelo com a aquisição da linguagem. A segunda adquire-se em contexto escolar e em resultado de aprendizagens formais decorrentes do estudo do funcionamento da língua a diferentes níveis e em diferentes contextos de utilização.

Através do estudo da gramática, o aluno aprofunda e aperfeiçoa o seu domínio da linguagem, uma vez que reflete sobre o seu uso.

O domínio da gramática não pode ser concebido como um compartimento estanque na globalidade do estudo da língua materna.

Na verdade, o trabalho sobre este domínio só faz sentido em articulação com outros domínios, uma vez que a gramática estabelece procedimentos linguísticos normativos que conduzem à eficácia da oralidade, da leitura, da escrita e da educação literária.

Assim, os exercícios gramaticais devem ser devidamente contextualizados e reverterem para situações comunicativas reais, de modo a promoverem uma eficiente utilização da língua portuguesa. Se assim não for, os alunos entenderão a gramática como um conteúdo da disciplina de Português que lhes é imposto e não estabelecem qualquer relação entre a aprendizagem da gramática e o uso da língua propriamente dito.

A definição dos conteúdos gramaticais a estudar no 5.º ano de escolaridade surge no documento *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Contudo, não podemos descurar o DT enquanto instrumento de normalização

e uniformização da terminologia linguística. Para que os documentos de base à docência do Português se complementem harmoniosamente, apresentamos a correspondência, no que aos conteúdos gramaticais diz respeito, entre o *Programa e Metas* e o DT.

DT

A. Língua, comunidade linguística, variação e mudança

B. Linguística Descritiva

B.1. Fonética e Fonologia

B. 2. Morfologia

B. 3. Classes de palavras

B. 4. Sintaxe

B. 5. Lexicologia

B. 6. Semântica

C. Análise do discurso, Retórica, Pragmática e Linguística textual

D. Lexicografia

E. Representação gráfica

Quadro n.º 5 - Metas Curriculares e Dicionário Terminológico

Metas Curriculares – Gramática G5	Dicionário Terminológico
23. Explicitar aspetos fundamentais da morfologia.	<p>B. Linguística Descritiva</p> <p>B.2. Morfologia</p> <p>Disciplina da linguística que descreve e analisa a estrutura interna das palavras e os processos morfológicos de variação e de formação de palavras.</p>
24. Reconhecer e conhecer classes de palavras.	<p>B. Linguística Descritiva</p> <p>B.3. Classes de palavras</p> <p>Itens lexicais:</p> <p>Palavra</p> <p>Item lexical pertencente a uma determinada classe, com um significado identificável ou com uma função gramatical e com forma fonológica consistente, podendo admitir variação flexional.</p>

	<p>B. Linguística Descritiva B.2. Morfologia B.2.2. Morfologia flexional</p> <p>Flexão</p> <p>Especificação das propriedades morfossintáticas das palavras variáveis sensível à sua categoria. Geralmente, a flexão manifesta-se através de processos morfológicos como a afixação, embora haja instâncias de flexão que não envolvem afixação, como, por exemplo, a formação dos tempos compostos dos verbos.</p> <p>B. Linguística Descritiva</p> <p>B.3. Classes de palavras</p> <p>Conjunto das palavras que, por partilharem características morfológicas, sintáticas e/ou semânticas, podem ser agrupadas numa mesma categoria.</p> <p>As classes de palavras não podem ser estabelecidas apenas com base em critérios morfológicos, uma vez que há classes que não se distinguem morfológicamente, como por exemplo as preposições e as conjunções.</p>
25. Analisar e estruturar unidades sintáticas.	<p>B. Linguística Descritiva</p> <p>B.4. Sintaxe</p> <p>Disciplina da linguística que estuda a forma como as palavras se combinam para formar unidades maiores. A unidade máxima de análise sintática é a frase.</p> <p>B. Linguística Descritiva B.3. Classes de palavras Itens lexicais:</p> <p>Palavra</p> <p>Item lexical pertencente a uma determinada classe, com um significado identificável ou com uma função gramatical e com forma fonológica consistente, podendo admitir variação flexional.</p> <p>B. Linguística Descritiva B.4. Sintaxe B.4.1. Frase e constituintes da frase</p>

	<p>Frase</p> <p>Enunciado em que se estabelece uma relação de predicação, que contém, no mínimo, um verbo principal, podendo ainda incluir elementos como o sujeito, complementos seleccionados, predicativos e eventuais modificadores</p>
--	--

Segue-se um quadro comparativo da evolução dos conteúdos gramaticais do 1.º ao 5.º ano de escolaridade.

Quadro n.º 6 - Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – Gramática

1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano
<p>21. Descobrir regularidades no funcionamento da língua.</p> <p>1. Formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular (de índice temático -o ou -a).</p> <p>2. Formar singulares e plurais de nomes e adjetivos que seguem a regra geral (acrescentar -s ao singular), incluindo os que terminam em -m e fazem o plural em -ns.</p> <p>22. Compreender formas de organização do léxico.</p> <p>1. A partir de atividades de oralidade,</p>	<p>24. Explicitar regularidades no funcionamento da língua.</p> <p>1. Identificar nomes.</p> <p>2. Identificar o determinante artigo (definido e indefinido).</p> <p>3. Identificar verbos.</p> <p>4. Identificar adjetivos.</p> <p>25. Compreender formas de organização do léxico.</p> <p>1. A partir de atividades de oralidade e de leitura, verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto.</p>	<p>26. Explicitar aspetos fundamentais da fonologia do português.</p> <p>1. Classificar palavras quanto ao número de sílabas.</p> <p>2. Distinguir sílaba tónica da átona.</p> <p>3. Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica.</p> <p>27. Conhecer propriedades das palavras.</p> <p>1. Identificar nomes próprios e comuns.</p> <p>2. Identificar as três conjugações verbais.</p> <p>3. Identificar pronomes pessoais (forma tónica).</p> <p>4. Identificar os</p>	<p>28. Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático.</p> <p>1. Formar o plural dos nomes e adjetivos terminados em consoante.</p> <p>2. Formar o feminino de nomes e adjetivos terminados em consoante.</p> <p>3. Identificar os graus dos adjetivos e proceder a alterações de grau.</p> <p>4. Fazer variar os nomes em grau (aumentativo e diminutivo).</p> <p>5. Conjugar verbos regulares e verbos</p>	<p>23. Explicitar aspetos fundamentais da morfologia.</p> <p>1. Deduzir o significado de palavras complexas a partir dos elementos constitutivos (radical e afixos).</p> <p>2. Detetar processos de derivação de palavras por afixação (prefixação e sufixação).</p> <p>3. Reconhecer e sistematizar paradigmas flexionais dos verbos regulares.</p> <p>4. Identificar e usar os seguintes modos e tempos dos verbos regulares e de verbos irregulares de uso mais frequente:</p> <p>a) formas finitas – indicativo</p>

<p>verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras que têm significado oposto.</p>		<p>determinantes demonstrativos e possessivos.</p> <p>5. Identificar o quantificador numeral.</p> <p>6. Identificar advérbios de negação e de afirmação.</p> <p>7. Distinguir palavras variáveis de invariáveis.</p> <p>8. Reconhecer masculinos e femininos de radical diferente.</p> <p>9. Formar o plural dos nomes e adjetivos terminados em -ão.</p> <p>10. Formar o feminino de nomes e adjetivos terminados em -ão.</p> <p>11. Flexionar pronomes pessoais (número, gênero e pessoa).</p> <p>12. Conjuguar os verbos regulares e os verbos irregulares mais frequentes (por exemplo, dizer, estar, fazer, ir, poder, querer, ser, ter, vir) no presente do indicativo.</p> <p>28. Analisar e estruturar unidades</p>	<p>irregulares muito frequentes no indicativo (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro) e no imperativo.</p> <p>6. Substituir nomes pelos correspondentes pronomes pessoais.</p> <p>7. Relacionar os pronomes pessoais com os nomes que substituem.</p> <p>29. Reconhecer classes de palavras.</p> <p>1. Integrar as palavras nas classes a que pertencem:</p> <p>a) nome: próprio, comum e comum coletivo;</p> <p>b) adjetivo: qualificativo e numeral;</p> <p>c) verbo;</p> <p>d) advérbio: de negação, de afirmação e de quantidade e grau;</p> <p>e) determinante: artigo (definido e indefinido), demonstrativo e possessivo;</p> <p>f) pronome: pessoal (forma tônica e forma átona), demonstrativo e possessivo;</p> <p>g) quantificador numeral;</p> <p>h) preposição.</p>	<p>(presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito composto e futuro) e imperativo;</p> <p>b) formas não finitas – infinitivo (impessoal) e particípio.</p> <p>24. Reconhecer e conhecer classes de palavras.</p> <p>1. Reconhecer as classes de palavras estudadas no ciclo anterior (retoma).</p> <p>2. Integrar as palavras nas classes a que pertencem:</p> <p>a) verbo: principal e auxiliar (dos tempos compostos);</p> <p>b) advérbio: de modo, de tempo e de lugar; interrogativo.</p> <p>25. Analisar e estruturar unidades sintáticas.</p> <p>1. Aplicar regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal, colocando corretamente os pronomes átonos em frases afirmativas e negativas.</p> <p>2. Identificar as seguintes</p>
--	--	--	---	---

		<p>sintáticas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar os seguintes tipos de frase: declarativa, interrogativa e exclamativa. 2. Distinguir frase afirmativa de negativa. 3. Identificar marcas do discurso direto no modo escrito. 4. Expandir e reduzir frases, acrescentando, substituindo, deslocando ou suprimindo palavras e grupos de palavras. <p>29. Compreender processos de formação e organização do léxico.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar radicais de palavras de uso mais frequente. 2. Identificar afixos de uso mais frequente. 3. Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos. 4. Reconhecer palavras que pertencem à mesma família. 5. Identificar relações de significado entre palavras: sinónimos e antónimos. 	<p>30. Compreender processos de formação e de organização do léxico.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar radicais. 2. Identificar prefixos e sufixos de utilização frequente. 3. Distinguir palavras simples e complexas. 4. Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos. 5. Organizar famílias de palavras. <p>31. Analisar e estruturar unidades sintáticas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito e predicado. 2. Identificar o tipo de frase imperativa. 3. Distinguir discurso direto de discurso indireto. 4. Expandir e reduzir frases, acrescentando, substituindo, deslocando ou suprimindo palavras e grupos de palavras. 	<p>funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo, predicado, complemento direto, complemento indireto.</p> <p>26. Reconhecer propriedades das palavras e formas de organização do léxico.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar e estabelecer relações de significado entre palavras: sinonímia e antonímia. 2. Identificar e organizar famílias de palavras.
--	--	---	--	---

CAPITULO III - OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

3. Os alunos com necessidades educativas especiais

As mundividência do ser humano não se afirma como produção instantânea ou imediata, mas resulta de aprendizagens e presenças anteriores. Assim, passado, presente e futuro configuram-se como regras de uma gramática, a gramática da vida, que se conjugam entre si.

Educação Especial é um conceito que, desde sempre, esteve relacionado com a diferença - a diferença das pessoas, das atitudes e também dos métodos aplicados. A própria expressão “Educação Especial” tem sido vulgarmente utilizada para designar uma atividade educativa diferente da exercida no sistema educativo geral ou normal.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais surgiu nos anos setenta, no Relatório *Warnock* (Jiménez, 1997), tratando-se de um modelo de atendimento centrado nas dificuldades do aluno e em serviços de atendimento especialmente criados para ele, com novas abordagens a nível curricular.

Poucos anos mais tarde, já na década de 80, Clough (2000) enfatiza a importância da organização sistémica detalhada na busca de educar verdadeiramente, surgindo novas estratégias de melhoria da escola.

Assim, uma criança necessitará de Educação Especial se apresentar uma dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial. As necessidades educativas especiais referem-se às ajudas pedagógicas e serviços educativos de que determinados alunos possam necessitar ao longo da sua frequência escolar, com vista ao seu desenvolvimento global.

Na década de 70, por arrasto aos movimentos que internacionalmente iam defendendo as perspetivas igualitárias, surgiram algumas tentativas de promover a integração da Educação Especial no ensino regular.

Uma das primeiras diligências verifica-se quando, no ano de 1971, é publicada a Lei n.º 6/71, de 8 de novembro – Lei de Bases da Reabilitação e

Integração de Deficientes – que promulga as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes.

Em 1973, com a criação da Divisão do Ensino Especial, os governos vão dando alguma importância e algum apoio à Educação Especial, traduzindo-se esse investimento em lentas conquistas. Mas é ainda no ano de 73 que, com a Reforma de Veiga Simão, nomeadamente com a Lei n.º 5/73 de 25 de julho, o Ministério de Educação se responsabiliza pela Educação Especial e, na legislação publicada referente à orgânica das Direções Gerais do Ensino Básico e Secundário, já constam várias Divisões com o objetivo de organizar as estruturas educativas.

Com efeito, na escola regular começa-se então a intervir de maneira oficial e de forma mais notória a partir de 1975, primeiro com professores em itinerância e mais tarde com a criação de Equipas de Educação Especial (1976), que visam integrar os deficientes em classes regulares.

Esta é uma década de democratização do ensino e a insuficiência de oferta educativa nas escolas regulares incentiva ao surgimento de movimentos de cidadania, cooperativas de ensino e centros de reabilitação, as denominadas CERCIS. Surgem, igualmente, associações fundadas pelos pais, tais como a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental (APPACDM) e a Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA), sem fins lucrativos e com vista à criação de respostas efetivas às necessidades específicas das crianças com deficiência. Posteriormente, estas associações passam a ser financiadas pela Segurança Social, e os pais começam a receber subsídios de apoio com vista a assegurar necessidades básicas de integração (Barreto, 2009).

Mais tarde, o decreto-lei n.º 319/91 vem finalmente definir e regulamentar o regime educativo especial nas escolas do ensino regular. Com esta lei, prevê-se a adaptação e flexibilização das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Datam de 1993 as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência e de 1994 a Declaração de Salamanca,

que constitui o grande marco internacional, levado a cabo pela UNESCO, que consagra os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Aprovada em 1994 e reiterada uma década depois, esta declaração é o marco de viragem na visão para uma educação inclusiva, considerando que a integração das crianças e jovens com deficiência/incapacidade no sistema regular de ensino é a forma mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construir uma sociedade inclusiva e alcançar uma educação para todos.

Portugal, ao assinar a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) comprometeu-se a aplicar os seus princípios, o que não tem sido uma tarefa linear, uma vez que ainda perduram conceções, estruturas, normas e práticas contraditórias com os valores que orientam a Educação Inclusiva.

Nos últimos anos, tem-se assistido a um conjunto de mudanças conceptuais e sócio-legais, que introduziram instabilidade e incerteza no sistema educativo, que poderão ser, porventura, promotoras de uma escola inclusiva ou, pelo contrário, geradoras de situações de segregação e/ou exclusão escolar e social.

A introdução de um normativo legal específico, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, trouxe à discussão pública a Educação Especial, a inclusão, a deficiência, as necessidades educativas especiais e todos os conceitos que lhes estão adjacentes.

Efetivamente, o Decreto-Lei n.º 3 revogou a legislação que até então existia, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 319/91, já com 19 anos de vigência.

Este novo regime jurídico visou essencialmente alargar o âmbito de intervenção da Educação Especial à educação pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo, para além de apresentar alterações relevantes em relação ao anterior, em vários domínios.

Ao passo que o Decreto-Lei n.º 319/91 se aplicava apenas a alunos com NEE (significativas e ligeiras) que frequentassem os estabelecimentos públicos dos níveis básico e secundário, a definição de população alvo e objetivos da Educação Especial são introduzidos com o Decreto-Lei n.º 3/2008. Este decreto, verdadeiro marco

legislativo no âmbito da Educação Especial, determina que as crianças, adolescentes e jovens com necessidades educativas especiais devem ser integrados no sistema de ensino regular, “visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”.

Na senda de uma escola efetivamente inclusiva, esta nova conceitualização da Educação Especial leva ao equacionamento de uma escola aberta à diversidade, que procure criar condições favorecedoras do desenvolvimento para todos os alunos, sejam quais forem as suas características individuais e ambientais.

3.1. Inclusão dos alunos com NEE's na escola regular

Nos últimos anos, temos vindo a assistir a um processo de democratização do ensino, que teve como consequência direta o alargamento do acesso à escolarização. Como tal, de uma frequência de teor marcadamente elitista passou-se para uma frequência de massas, onde todos os indivíduos passaram a ter oportunidade de frequentar a escola.

Foi com este panorama de base que assistimos também à integração dos alunos com necessidades educativas especiais nos estabelecimentos de ensino regulares.

Contudo, é impossível deixar de colocar as seguintes questões: conseguirá a escola regular incluir realmente os alunos com necessidades educativas especiais? Estará a escola regular à altura de promover o efetivo sucesso educativo destes alunos?

Em boa verdade, o referido sucesso educativo dos alunos com NEE's depende da existência de recursos efetivamente capazes de dar respostas adequadas às suas características e necessidades.

Convém, porém, não esquecer que os diversos contextos (familiar, escolar, social) em que o adolescente vive poderão ser potenciadores ou anuladores das oportunidades dos indivíduos. Logo, em contexto escolar, muitas questões devem ser alvo de reflexão: as metodologias utilizadas; as políticas educativas em implementação; a filosofia de escola partilhada pelos que dela fazem parte.

Para que a inclusão seja realmente alcançada, as diferenças, que existem efetivamente e não podem ser escondidas como se não fossem uma realidade, devem ser reconhecidas como um recurso positivo e capitalizadas para fornecer oportunidades de aprendizagem para todos os alunos da escola.

Neste âmbito, Silveira e Almeida (2005) argumentam que na Escola Inclusiva o processo educativo deve ser entendido como um processo social que permite o direito à escolarização o mais “próximo possível” do normal a todas as crianças com NEE. O objetivo desta escola é alcançar a integração da criança com deficiência na comunidade.

Para que estas premissas nos alunos com NEE's possam ser alcançadas, é necessário que algumas alterações se processem, não só ao nível dos profissionais de educação, mas também dos pais e encarregados de educação e outros serviços (Benavente, 1994). De acordo com esta autora, os professores, pais e outros agentes educativos devem trabalhar em colaboração, num clima de partilha de decisões, recursos e apoios. Todos os serviços de que os alunos necessitem devem ser prestados, sempre que possível em escolas regulares. As famílias e a comunidade, em conjunto com as escolas, devem estar envolvidas no processo de ensino/aprendizagem. Os serviços locais e regionais devem fornecer apoios e recursos para que as escolas se possam reestruturar, dando a devida atenção à diversidade dos alunos que a frequentam.

Assim, a escola contemporânea deve caracterizar-se por colaboração, cooperação, elevados padrões de qualidade, parcerias, sentido de comunidade e responsabilidade. O desenvolvimento de estratégias eficazes e a promoção de ambientes de aprendizagem flexíveis permitem uma resposta de qualidade a todos os que usufruem da escola contemporânea. Na esteira de Jiménez (1997, p. 21), “é um novo modelo de escola aberta à diferença, onde se tenta que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais sem prejudicar os outros, mas muito pelo contrário, beneficiando todos os alunos em geral, por tudo o que traz de mudança e renovação e pelos novos recursos e serviços com que pode contar”.

O ponto 4 do artigo segundo da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, determina o seguinte: “A escolaridade obrigatória cessa: *a)* Com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário da educação; ou *b)* Independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos.”

Como tal, “o modelo de escola aberta à diferença” anteriormente citado deve preparar-se, quer ao nível dos recursos humanos, quer ao nível dos recursos materiais, para albergar os jovens com necessidades educativas especiais até que perfaçam 18 anos, sempre tendo na mira a resposta integral às suas necessidades específicas. Só deste modo “a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem nas escolas e salas de aula comuns faz parte de um vasto movimento em prol dos direitos humanos, à escala mundial, que reclama a inclusão total de todos os indivíduos com deficiências em todos os aspetos da vida” (Tilstone & Rose, 2005, p. 33).

3.1.1.O papel da família

Nos nossos dias, o processo educativo não se confina às paredes dos estabelecimentos escolares. Ao invés, extravasa-as largamente, conduzindo à instituição de uma teia de relações entre vários sistemas e subsistemas que se condicionam mutuamente. Assim, o fenómeno educativo não limita ao envolvimento

daqueles que são os seus mais diretos intervenientes (os professores e os alunos), mas envolve um leque variado de agentes educativos, em que os pais/encarregados de educação se afiguram como pilares.

Efetivamente, o envolvimento dos pais no processo educativo dos seus filhos é fundamental enquanto elemento promotor do sucesso. Ao considerarmos a presença e intervenção dos pais no processo educativo de todas as crianças, é fácil imaginar quanto mais significativo e decisivo se torna o empreendimento em relação às crianças e adolescentes com NEE's.

A família funciona como alicerce da sociedade e como elemento-chave no desenvolvimento da criança, num primeiro momento, e do adolescente, num momento posterior, de tal forma que se estabelece entre a escola e a família um sistema interacional.

De uma perspetiva sociológica e histórico-cultural, o papel atribuído aos pais de crianças portadoras de deficiências ou dificuldades sofreu uma evolução significativa ao longo dos tempos. De tal evolução, salienta-se o papel cada vez mais ativo dos pais na educação e orientação escolar dos filhos. De facto, os pais passaram a desempenhar uma função positiva e determinante no processo escolar.

A especificidade e/ou individualidade é, por excelência, apanágio dos sistemas familiares. É que não é possível reconhecer duas famílias cujo processo de funcionamento seja rigidamente idêntico. Poderão ser detetadas semelhanças a vários níveis, mas nunca sobreposição total.

A família, espaço educativo por excelência, é o núcleo central da individualização e da socialização. Nela se vive uma circularidade permanente de emoções e afetos positivos e negativos. Trata-se de um lugar em que várias pessoas se encontram e convivem, existindo entre elas uma relação de parentesco, afinidade, afetividade, coabitação ou unicidade de orçamento. É também um lugar de afeto, genuinidade, confidencialidade e solidariedade, portanto, um espaço privilegiado de construção da realidade em que, através das interações entre os seus membros, os

factos do quotidiano individual recebem o seu significado e os unem pelo sentimento de pertença àquela e não a outra família.

Neste contexto, adquire toda a pertinência a definição de família dada por Gameiro (1992), citado por Relvas (1996, p. 11): “a família é uma rede complexa de relações e emoções que não são passíveis de ser pensadas com os instrumentos criados para o estudo dos indivíduos (...). A simples descrição de uma família não serve para transmitir a riqueza e a complexidade racional dessa estrutura”.

A família, enquanto sistema, é um todo, mas também parte de outros sistemas, de contextos mais vastos com os quais coevolui (por exemplo, a comunidade, a sociedade...). É, por isso, um sistema autorregulado cuja abertura é variável de acordo com a sua organização. Ela possui um dinamismo próprio que lhe confere, para além da sua individualidade, a sua autonomia. Desta forma, a família, no seu funcionamento, integra as influências externas, estando, no entanto, dependente delas.

Do que fica dito facilmente se depreende que o processo de adaptação da criança com NEE's é devido, em grande parte, às atitudes que encontra em casa e que espelham as reações da família.

O Decreto-Lei n.º 319/91 sublinha “um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação dos seus filhos”. O Decreto-Lei n.º 3/2008 estipula que “os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo”. É, portanto, notório que as próprias emanações legislativas têm vindo a corroborar a necessidade de um cada vez maior envolvimento dos pais no processo de escolarização das crianças com NEE's.

De facto, cabe aos pais proporcionar um ambiente afetivo estimulante, seguro e incentivador de autonomia e de competências concretas que poderão fazer parte do Programa Educativo.

Aos professores compete reconhecer e valorizar o papel dos pais e prestar-lhes a necessária colaboração, seja ela traduzida em informação, em reforço das atitudes positivas, em demonstração de tarefas ou noutras formas de apoio.

A colaboração entre pais e professores é de capital importância para o sucesso educativo de todas as crianças, especialmente para as crianças com NEE.

Os benefícios que advêm de um bom relacionamento entre pais e professores não só traduzem implicações ao nível do rendimento escolar dos alunos, como também proporcionam aos pais uma maior valorização do seu papel e tornam o trabalho dos professores mais fácil e satisfatório.

Segundo Heward, Dardig & Rosseett (1979), citados por Sousa & Serra (2003, p.77), a colaboração entre pais e professores proporciona aos educadores/professores:

- “Maior colaboração nas necessidades e desejos dos pais. São eles que melhor conhecem a realidade do seu filho, a sua evolução, a sua situação pessoal e familiar, os seus gostos e preferências e as suas aspirações. Com a informação fornecida pelos pais, poderá ser feita uma seleção cuidada de objetivos que serão importantes para a criança.
- Maior oportunidade de reforçar as condutas adequadas na escola e em casa.
- Informação, por parte dos pais, das mudanças de comportamento das crianças, que podem utilizar-se para elaborar os programas que irão ser desenvolvidos pelos profissionais e pelos pais.
- A possibilidade de cumprir as leis que exigem a colaboração contínua dos pais no processo educativo.”

Também os professores tiram dividendos desta colaboração, a saber (Heward, Dardig & Rosseett (1979), citados por Sousa & Serra, 2003, pp.77-78):

- “Uma melhor compreensão das necessidades dos seus filhos e dos objetivos do professor.
- Informação sobre direitos e responsabilidades dos pais das crianças com NEE’s.
- Informação sobre o programa escolar do filho e como podem participar.
- Como continuar em casa os programas escolares.
- Aptidões para ajudar o seu filho a aprender condutas funcionais em casa.
- Acesso a recursos importantes para o seu filho.”

Por seu turno, há benefícios para os alunos resultantes da colaboração entre pais e professores, como se pode ver (Heward, Dardig & Rosseett (1979), citados por Sousa & Serra, 2003, p. 78):

- “Uma maior coerência em casa e na escola.
- Maiores oportunidades de aprendizagem e de crescimento.
- Acesso a recursos e serviços melhores.”

A gestão da questão da deficiência no seio da família é uma tarefa por demais espinhosa, afetando as relações com a pessoa deficiente propriamente dita e com os restantes membros da família.

Com efeito, a cooperação dos pais com a escola contribui para a atenuação de sentimentos de angústia, sofrimento e frustração, fomentando a inclusão de todas as crianças e adolescentes, independentemente das suas particularidades.

3.1.2. O papel dos professores

Antes ainda de fazer referência, de modo assertivo, ao papel dos professores na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, não posso deixar de citar Sebastião da Gama, quando, no seu *Diário* (1958), refere “O que eu quero principalmente é que vivam felizes”...

E antes mesmo da realização de aprendizagens académicas, o professor deve procurar que os alunos sejam felizes. Claro que, quando se trata de alunos com necessidades educativas especiais, é preciso que o professor conduza os seus destinos de modo específico, pois que as especificidades são apanágio da sua constituição a variadíssimos níveis.

Ora, o sucesso educativo não se constrói com a mera e simples transmissão de conhecimentos. Ao invés, urge “criar laços”, “cativar”, como diria o Princepizinho. Só a partir daqui estarão reunidas as condições para a realização das aprendizagens formais que, no caso dos alunos NEE’s, se prendem mais com o estabelecimento de pontes para a vida ativa que com a aprendizagem e/ou memorização de compêndios.

Fernando Pessoa ensinou-nos que “o valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis”.

E é preciso que os professores fiquem inscritos na memória dos adolescentes como “pessoas incomparáveis” capazes de proporcionarem “momentos

inesquecíveis”. Caso contrário, a escola não terá significado para o adolescente com NEE’s, nem será uma porta de entrada para o mundo laboral.

Estes serão os aspetos relevantes para os professores se tornarem agentes de desenvolvimento humano. Como bem se pode ver, “o professor não ensina apenas, ele sabe fazer alguma coisa e o que ele sabe fazer não consiste exclusivamente em dar aulas; consiste fundamentalmente em ajudar pessoas a crescer e desenvolver as potencialidades que todas possuem, em configurações e graus diversificados” (Abreu, 1996, p.112).

Com efeito, o docente deve assumir-se como uma referência para os alunos, sendo um modelo pelo seu exemplo, para além de potenciar e estimular nos alunos competências cognitivas, através da abordagem a conteúdos programáticos, promover vivências e atividades que promovam competências socioafetivas, como, por exemplo, estimular que os alunos participem, que desenvolvam trabalhos a pares ou em grupo, encorajar para a colaboração entre eles, estimular o espírito de partilha, incentivar para o reconhecimento do outro e para ouvir o outro, incentivar a resolução de conflitos, assim como realçar a importância dos valores e regras sociais.

É, de facto, indubitavelmente importante que o professor crie um ambiente propício ao desenvolvimento das atividades e que contemple, por um lado, a oportunidade de os alunos serem ativos/autónomos neste processo, mas que, por outro, se mostre presente mediando e estimulando os alunos durante estas vivências e estas atividades.

Na verdade, deve constituir preocupação primordial do professor promover a gestão de apoios educativos e percursos diferenciados para os alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais, possibilitando a sua integração educativa e social. Além do desenvolvimento do domínio do saber, devem cuidar também o ser, o que só é possível graças à criação de um ambiente de aprendizagem baseado no respeito mútuo, na participação igualitária e na interação de todos os alunos. De facto, a sua prática pedagógica deve assumir um carácter global, ou seja, não se limitar à parte académica, mas visar a promoção de valores e o desenvolvimento de autonomias nos alunos.

Como professores, o nosso desempenho deverá adaptar-se ao quadro escolar em que nos inserimos, propiciando uma aprendizagem feliz aos nossos alunos e auxiliando a edificação do seu ser enquanto cidadãos capazes de agir e de intervir em sociedade.

Assim, os laços que, ao longo do percurso escolar dos alunos, criamos e estreitamos devem assentar na premissa de que, na relação de ensino-aprendizagem, todos ensinam e todos aprendem, não havendo, portanto, a assunção de papéis de exclusividade por atores que apenas ensinam e por outros que apenas aprendem. A relação, que cresce a cada dia, deve permitir que cada um se revele, na sua essência, capaz de expressar emoções e dúvidas, vitórias e derrotas, desejos e planos. No fundo, a ideia basilar que se extrai da relação de ensino-aprendizagem é a de que só na conjugação de esforços e no diálogo permanente encontramos o sucesso.

Quando se fala em relação pedagógica estabelecida com os alunos, urge considerar o domínio da relação interpessoal e o domínio da vigência de um determinado *status quo* em que o professor impõe regras a que o aluno deve obedecer (apesar da necessária existência de uma relação afável e do estabelecimento de negociações com os alunos).

3.1.3. O papel dos pares

A inclusão não será uma efetiva inclusão se apenas se resumir a uma presença física do adolescente diferente (seja ou não portador de deficiência) em contexto escolar. A ambição deve ser maior, o desafio será incluí-los também na sua dimensão social e afetiva. Para viabilizar este repto, é fundamental considerar aqueles que são essenciais a qualquer processo de socialização: os outros, os pares.

Assim sendo, a forma como os pares se relacionam, desde as primeiras idades, deve merecer a nossa atenção, considerando o impacto desta influência na vida dos indivíduos.

Ao frequentar a escola regular, os alunos com necessidades educativas especiais podem estar sujeitos a dificuldades acrescidas, experienciando limitações de várias ordens. Além das eventuais barreiras arquitetónicas, podem encontrar obstáculos como a rejeição ou a exclusão dos pares. Não basta estar (fisicamente) num contexto, é essencial sentir-se pertença, ser respeitado e aceite para que a inclusão seja efetiva.

Foi na década de 70 que surgiu o interesse pelo estudo das relações sociais, o que gerou a produção de diversos trabalhos e propostas teóricas quanto à natureza, função e importância da relação com os pares.

McNamara e Moreton (1988) são adeptos da teoria de que o estabelecimento de relações positivas na infância e na adolescência é benéfico, logo, não é pelo facto de um adolescente possuir necessidades educativas especiais que deixa de cultivar a necessidade de ter amigos tal como os restantes indivíduos que se encontram na mesma faixa etária.

A inclusão traz vantagens ao nível das relações entre os pares, ou seja, da interação entre crianças/jovens com e sem NEE's, porque proporciona o apoio académico, mas também porque oferece experiências positivas no domínio social; a interação entre alunos diferentes vai promover atitudes de aceitação daqueles que são diferentes criando comunidades abertas.

Segundo Bairrão (1998), não existem dados científicos que revelem que a integração é desfavorável para os alunos ditos «normais», defendendo mesmo vantagens para essa integração, pois, segundo este autor, as dificuldades por vezes apresentadas por alguns alunos levam os professores a implementarem estratégias/medidas para a melhoria da aprendizagem que acabam por beneficiar todos os alunos. Defende ainda, que os alunos ditos «normais» acabam por adquirir mais competências em termos de capacidades de cooperação, ajuda e compreensão em geral do «outro».

De facto, as experiências vivenciadas na interação com os pares podem desencadear diferentes perceções, de rejeição ou de aceitação, consoante se revelem,

respetivamente, negativas ou positivas. A experiência de rejeição será das mais difíceis de suportar e superar.

No que diz respeito à receção dos pares aos adolescentes com NEE's, González (2003) defende que um fator muito importante na inclusão é o envolvimento dos colegas na receção ao aluno com NEE's, na medida em que estes podem revelar-se como um elemento fundamental para a colaboração com o professor e com os pais, tendo como objetivo principal a integração do adolescente com NEE's na escola regular.

A promoção de interações positivas entre pares é essencial, nomeadamente no caso de adolescentes com NEE's, já que permite potenciar as competências do aluno com mais dificuldades e, em simultâneo, as dos seus pares, com vista à compreensão da problemática e promoção da inclusão dos alunos com NEE's. Neste sentido, a promoção de competências sociais, recorrendo a metodologias com abordagens mais inclusivas, beneficiará alunos com e sem NEE's.

Ir crescendo implica, pois, entre outros fatores, aprender a relacionar-se com os outros e com o mundo à sua volta, mediante comportamentos, atitudes e aprendizagens. Como tal, importa questionar e refletir acerca do papel e da importância da relação e educação pelos pares, explorando conceitos e práticas como a tutoria de pares, a resolução colaborativa de problemas, a aprendizagem cooperativa ou o desenvolvimento de aptidões e competências sociais e emocionais.

Em suma, o recurso aos pares permite, pois, atuações baseadas na intenção de potenciar os indivíduos e otimizar as interações existentes ou induzidas.

**CAPITULO IV - AS ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUAIS E AS
ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO**

4. As adequações curriculares individuais e as adequações no processo de avaliação

O artigo 16.º do capítulo IV do decreto-lei n.º3/2008 estabelece as medidas educativas a aplicar aos alunos com necessidades educativas especiais (de carácter permanente), no âmbito de um processo de adequação do processo de ensino e aprendizagem decorrente de um perfil de funcionalidade específico e delineado no programa educativo individual do aluno, a saber:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

No âmbito do presente trabalho, contemplaremos apenas os alunos que beneficiam das alíneas a), b) e d) do decreto-lei n.º3/2008 (apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de avaliação). Isto porque os alunos que usufruem de currículo específico individual, salvo raríssimas exceções, não frequentam a disciplina de Português mas têm como base de estudo «conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social», uma vez que «O currículo específico individual pressupõe alterações significativas ao currículo comum».

Ora, «Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e de ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas» (art.º18).

Como bem se vê, a elaboração das adequações curriculares individuais tem na base o currículo comum, o que, em muitas circunstâncias, dificulta o seu processo de operacionalização.

Num olhar ainda desprevenido, muitos professores vão entendendo esta medida como uma forma de redução dos conteúdos, ou seja, se os alunos manifestam dificuldade em aceder aos conteúdos de natureza mais complexa, então retiram-se esses mesmos conteúdos do universo de aquisições dos alunos. Seria bem mais fácil concretizar as adequações curriculares individuais se este cenário fosse viável à luz da legislação em vigor. Contudo, isto poderia também trazer consequências negativas ao nível da prestação destes alunos nas provas finais.

Então, como elaborar as adequações curriculares individuais?

A resposta a esta questão deverá tomar sempre como ponto de partida o perfil de funcionalidade do aluno definido no respetivo programa educativo individual, pois estas informações determinarão o “modo de adequar”, o qual será necessariamente diferente de aluno para aluno.

O decreto lei n.º3/2008 apresenta os seguintes cenários possíveis para a elaboração das adequações curriculares individuais:

- «As adequações podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e actividade motora adaptada, entre outras.»;

- «Adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):»;

- «As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais de ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.»;

- «As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.»

No caso dos alunos com problemas de teor cognitivo que estão integrados nas turmas regulares e frequentam a globalidade das disciplinas, a elaboração das adequações curriculares passa essencialmente pela «introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais de ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos». Como tal, trata-se de uma medida de teor aditivo e não subtrativo, ao contrário do que é efetivamente implementado no âmbito de vários contextos educativos no nosso país. Visa-se, pois, «a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar» (Sousa, 2010, p. 10).

Uma vez que a aquisição das competências terminais de ciclo não pode ser posta em causa, mas partindo do pressuposto de que estes alunos possuem dificuldades cognitivas que os impedem de aceder aos conteúdos de modo igualitário em relação aos pares, há que fornecer-lhes conteúdos que deveriam ter sido adquiridos previamente e cuja não aquisição compromete a obtenção dos conteúdos do ano de escolaridade em que se encontram. Então, este processo pressupõe um regresso ao passado, ou seja, um voltar atrás para recuperar o que ficou perdido, de modo a que esses mesmos conhecimentos recuperados potenciem o acesso aos conhecimentos do ano de escolaridade frequentado pelo aluno.

No caso específico da disciplina de Português (5.º ano), poderemos conceber este “regresso ao passado”³ partindo do modelo “geral” de adequações curriculares individuais apresentado em anexo. Note-se que este modelo, a ser aplicado em termos pragmáticos a um aluno concreto deverá ser necessariamente adaptado ao respetivo perfil de funcionalidade.

³ Note-se que são apresentadas adequações globalizantes que, a serem realmente aplicadas a alunos específicos, deveriam ser moldadas às especificidades desses mesmos alunos.

Além deste “regresso ao passado”, mas sempre partindo dele, as adequações curriculares individuais poderão também ter na base a divisão, ou seja, o estabelecimento de etapas para a aquisição de uma determinada competência. Por exemplo, se os alunos não se revelam capazes de escrever textos de tipologias mais complexas, há que dividir os objetivos a atingir, levando-os a percorrer um caminho que se iniciará necessariamente sobre o trabalho com tipologias textuais menos complexas. Regista-se aqui um processo de faseamento na aquisição dos conteúdos. Metaforicamente falando, se os alunos que frequentam o 5.º ano se encontram no décimo degrau em termos de aprendizagens, o aluno com necessidades educativas especiais do 5.º ano deverá vir ao quinto degrau e ir subindo a escada progressivamente para que a sua estadia no décimo degrau seja sólida e lhe permita o acesso pleno aos degraus superiores. Trata-se de implementar um processo de ensino e aprendizagem gradativo, isto é, com vista a «aproximar todos os alunos, qualquer que seja o seu ponto de partida, a essas metas comuns» (Roldão, 2003, p. 164).

Como é frequente acontecer no universo educativo, as conceções teóricas são sempre muito mais simples e lineares do que a sua implementação prática e concreta. O caso da implementação das adequações curriculares individuais não foge a esta regra. O documento a anexar ao programa educativo individual revela-se de fácil execução. Porém, quando pensamos, em “adequar” de modo pragmático, deparamo-nos com um emaranhado de limitações e de contingências.

O professor de Educação Especial não trabalha com estes alunos o tempo suficiente e necessário para que ultrapassem realmente as suas dificuldades. Além disto, poderá acontecer, mas não tem que ser professor de Português, pelo que não se encontra na posse dos conteúdos específicos desta disciplina.

Por seu turno, o professor de Português depara-se com uma turma inteira a solicitar a sua atenção e a preparação prévia de atividades no meio da qual se encontra um ou vários alunos que, de *per si*, necessitariam do trabalho de um professor para que a sua recuperação fosse efetiva e não se ficasse pelas linhas dos documentos legais que constam do seu processo individual. O professor de Português tem ainda a preocupação constante do cumprimento dos conteúdos delineados

legalmente para o 5.º ano, o que o impede de trabalhar com a frequência desejável conteúdos de outros anos de escolaridade, ainda que estes sejam deveras importantes para a compreensão dos conteúdos do ano de escolaridade em questão. Será caso para questionarmos o seguinte:

Estarão reunidas as condições para que o professor de Português implemente efetivamente, em contexto de aula, as adequações curriculares individuais?

Estas adequações, ou seja a reposição dos conteúdos em falta, poderia ocorrer em aulas de apoio, o que nem sempre se verifica, uma vez que os apoios individualizados (no verdadeiro sentido do termo) são uma utopia em muitas escolas do nosso país.

As adequações curriculares individuais como, aliás, o próprio programa educativo individual do aluno, é um processo dinâmico e sujeito a mutações se tal se revelar pertinente. Assim sendo, se após avaliação da eficácia das adequações curriculares individuais, se concluir que esta medida não se encontra a surtir o efeito desejado, há que a repensar. Será que as adequações não estão verdadeiramente adequadas ao perfil de funcionalidade do aluno? Será que estas adequações são suficientes para levar o aluno a adquirir as aprendizagens respeitantes ao ano de escolaridade em questão?

As adequações curriculares individuais são, na maior parte dos casos dos alunos com necessidades educativas especiais, acompanhadas de adequações no processo de avaliação (art.º 20.º do decreto-lei n.º3/2008). Assim, «As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma».

Parece-nos que esta medida educativa se revela de mais fácil execução do que as adequações curriculares individuais, uma vez que se centraliza mais no processo avaliativo e não tanto no processo de ensino e aprendizagem global do aluno, ainda

que dele fazendo parte integrante. Contudo, em ambos os casos, o professor depara-se na obrigatoriedade de se colocar no pleno conhecimento do alunos, dos contextos, dos conteúdos e da didática da sua disciplina específica. Logo, «a mobilização integrada e ajustada destes conhecimentos face à situação concreta de determinado aluno requerem ainda que o professor se assuma como verdadeiro gestor do currículo, abandonando de vez o papel de executor curricular que tradicionalmente lhe foi atribuído» (Leite, 2013, p. 37).

Seguidamente, elencamos algumas ações de cariz prático e concreto, que o professor poderá implementar no âmbito da concretização das adequações no processo de avaliação⁴:

- redução do número de questões (de modo a oferecer ao aluno mais tempo para se debruçar sobre as questões);
- simplificação/descomplexificação das questões;
- questões de seleção;
- questões de correspondência;
- questões de associação;
- questões de verdadeiro/falso;
- preenchimento de espaços ou lacunas;
- ordenação;
- localização;
- mais tempo;
- espaço diferenciado;
- tutoria de pares;
- atenção especial ao aluno;

Etc.

Claro que as adequações no processo de avaliação podem passar simplesmente pela alteração dos parâmetros gerais definidos para a avaliação da turma, valorizando as questões em que o desempenho do aluno com necessidades

⁴ À semelhança do que sucede com as adequações curriculares individuais, as adequações no processo de avaliação, assim como a selecção da metodologia a seguir para a sua implementação, devem tomar como ponto de partida o perfil de funcionalidade específico do aluno desenhado no respetivo programa educativo individual.

educativas especiais for mais favorável. Não se descartam outros procedimentos, como, por exemplo, a valorização das prestações orais em detrimento dos exercícios escritos de avaliação ou outro tipo de procedimentos que são decorrentes de dificuldades específicas dos alunos (exemplos: resolução de exercícios no computador, reescrita de respostas, leitura de enunciados de prova, ampliação de enunciados de prova, alteração dos meios e formas de comunicação...).

Neste ponto, resta referir que, em muitas circunstâncias, os alunos, aos quais são aplicadas adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação acabam por ingressar noutros percursos formativos como os cursos vocacionais ou os cursos profissionais.

Nos casos, em que, mesmo aplicando as medidas educativas anteriormente referidas, o aluno não alcança o sucesso escolar, parte-se para a mais restritiva de todas as medidas previstas no decreto-lei n.º3/2008, ou seja, currículo específico individual. Segundo o artigo 21.º do citado documento legal, «Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino». Mais, «O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar».

Como refere Teresa Leite (2013, p. 36), «o grau de abrangência das adequações a introduzir põe em causa a consecução das metas definidas no currículo comum, estabelecendo outras, mais adequadas às necessidades da criança ou jovem. O que diferencia os currículos específicos individuais das adequações curriculares é, pois, o seu grau de afastamento em relação ao currículo comum».

PARTE II

1. Investigação qualitativa

A investigação qualitativa fornece informação acerca do ensino e da aprendizagem que de outra forma não se pode obter.

(Fernandes, 1991, p. 67)

Numa investigação, os resultados finais obtidos assumem uma relevância extrema. No entanto, o caminho percorrido para se atingir a meta dos referidos resultados também deve merecer especial atenção.

Assim, tratando-se de um trabalho cujo principal objetivo é aferir a aplicação dos principais documentos legislativos para o ensino do Português a alunos com necessidades educativas especiais, não poderíamos deixar de parte a explicitação das características do estudo que se prendem com as opções metodológicas assumidas.

É exatamente este o enquadramento de que se revestirá o presente capítulo, uma vez que serão empreendidos esforços no sentido de fundamentar as opções metodológicas sempre em consonância com os principais objetivos e elementos marcantes e/ou referenciais para o estudo.

Efetivamente, o capítulo iniciar-se-á com a apresentação de alguns pressupostos teóricos inerentes à investigação qualitativa, à qual se segue a explicitação da problemática em estudo e dos objetivos da investigação, para que mais facilmente se compreenda a opção por esta metodologia em detrimento de outras possíveis.

Claro que não serão descurados os cuidados a adotar com a utilização da metodologia qualitativa, assim como a tentativa de assegurar a validade e a fidelidade da mesma e os princípios éticos a ela subjacentes, para que, chegados ao final deste estudo, se possa afirmar o facto de estarmos em face de um estudo dotado de natureza verdadeiramente científica.

a. A investigação qualitativa: pressupostos históricos

No universo educativo, as investigações realizadas têm como âncora pressupostos qualitativos e/ou quantitativos, embora estes últimos tenham adquirido alguma proeminência em relação aos primeiros, uma vez que têm vindo a ser objeto de uma maior utilização.

Atente-se nas afirmações de Fernandes (1991):

(...) a investigação dita quantitativa tem sido o paradigma dominante da investigação em educação. Pode afirmar-se que muitos dos resultados mais relevantes que influenciam a forma como ensinamos ou aprendemos foram aprendidos através de estudos tipicamente quantitativos. Isto é, os investigadores utilizaram de forma sistemática processos de medida, métodos experimentais ou quase experimentais, análise estatística de dados e modelos matemáticos para testar hipóteses, identificar relações causais e funcionais e para descrever situações educacionais de forma rigorosa. (p. 64)

Todavia, e nunca descurando o contributo da investigação quantitativa no domínio da educação, verifica-se a necessidade de recorrer ao paradigma qualitativo, pois só deste modo se torna possível retirar conclusões em alguns domínios. Assim, nesta linha, tendo por base o idealismo kantiano, urge conhecer pensamentos e perceções que norteiam formas de atuação peculiares no âmbito do cenário educativo e que não são mensuráveis ou quantificáveis através de uma metodologia exclusivamente quantitativa.

As origens da investigação qualitativa remontam ao século XIX, momento em que foram abordadas e estudadas várias questões sociais, que se encontram na base da investigação qualitativa de teor educacional, uma vez que a dimensão humana dos problemas, assim como toda a sua envolvência, se revestem de grande importância.

É impossível deixar de referir as relações entre investigação qualitativa e sociologia, as quais começaram especificamente com a «"Escola de Chicago", rótulo aplicado a um grupo de sociólogos investigadores com funções docentes e discentes no departamento de sociologia da Universidade de Chicago, nos anos vinte e trinta, que contribuíram enormemente para o desenvolvimento do método de investigação que designamos por qualitativo» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 26). Os sociólogos investigadores da "Escola de Chicago" procederam ao estudo detalhado dos

fenómenos sociais. Os grandes centros urbanos foram pela primeira vez estudados do ponto de vista etnográfico, tendo por base a observação direta e presencial e levando em linha de conta as perspetivas dos sujeitos em análise.

O apogeu que a Escola de Chicago havia conhecido esmoreceu na década de 30, em parte devido à diminuição de verbas de apoio à investigação de tipo qualitativo e ainda porque o principal objeto de estudo dos investigadores de Chicago deixou de ter uma base étnica e passou a relacionar-se com os elevados índices de desemprego.

Contudo, nos anos 50, a investigação qualitativa ganhou algum alento. Se os trabalhos surgidos no âmbito da Sociologia de Chicago raras vezes foram objeto de publicação, nos anos 50, houve vários trabalhos de investigação de teor qualitativo que vieram a público. Cita-se, a título exemplificativo, *The Presentation of Self in Everyday Life* (de Erving Goffman) e artigos de Howard S. Becker publicados no *Journal of Educational Sociology* e no *American Journal of Sociology*.

Foi nos anos 60 que a investigação qualitativa verdadeiramente se aplicou a áreas educativas. Os investigadores ligados à educação interessaram-se essencialmente pelo estudo da envolvimento escolar relativa a crianças das minorias, sobretudo com o intuito de obter uma explicação para a sua falta de rendimento. A investigação qualitativa ganha adeptos precisamente por voltar a sua atenção para as perceções dos mais desfavorecidos.

Na década de 70, este tipo de investigação continua a conquistar os estudiosos, situação que se mantém até à atualidade, em que muitos dos estudos realizados são de natureza qualitativa.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa é marcada pelas seguintes características:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.

3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Efetivamente, o tomar como ponto de partida o ambiente natural para proceder a uma investigação de teor descritivo é o aspeto fulcral de qualquer estudo qualitativo. Aliás, a palavra qualitativa implica as qualidades/características das entidades e o processo de conhecimento das mesmas (Denzin & Lincoln, 2003).

O objetivo principal do estudo não é obter conclusões quantificáveis ou mensuráveis, mas aferir crenças, opiniões e perceções no que à aplicação dos suportes legislativos para o ensino do Português a alunos com necessidades educativas especiais diz respeito.

Neste sentido, seguidamente, passaremos a apresentar, com maior detalhe, a fundamentação das nossas opções no que à seleção da metodologia de investigação diz respeito.

2. Opção pela metodologia qualitativa

No presente trabalho, optou-se por recorrer a uma metodologia em que é notória a prevalência das práticas qualitativas, no sentido de avaliar a inteção dos vários atores educativos sobre a aplicação das adequações curriculares individuais e das adequações no processo de avaliação a alunos com necessidades educarivas especiais na disciplina de Português. Com efeito, realizar-se-á uma análise comparativa da perceção dos diferentes elementos, procurando retirar conclusões sobre a realidade (prática) e a matéria que é objeto de regulamentação, já que as pesquisas qualitativas fomentam a construção natural da realidade numa íntima relação entre o investigador, o objeto estudado e o seu contexto de ocorrência (Denzin & Lincoln, 2003).

A natureza do propósito desta pesquisa implica, de facto, o recurso favorecido à investigação qualitativa. Procurou orientar-se este estudo a partir da exploração das potencialidades desta metodologia, devido à própria natureza do objeto de análise, uma vez que “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em muitos contextos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). É nesta linha que podemos afirmar que a investigação foi realizada “em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Aliás, “a investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem” (Vilelas, 2009, p. 5).

Trata-se de uma metodologia de investigação cuja tónica recai sobre a descrição, a indução, a teoria fundamentada, sendo que o estudo das perceções pessoais se reveste de grande relevância (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, é impossível deixar de considerar o contexto de ocorrência dos factos estudados, o que implica necessariamente um olhar sociológico, antropológico e cultural sobre as questões.

Apesar da opção consciente, refletida e determinada pela metodologia qualitativa, a qual é justificada pelos próprios objetivos inerentes a este trabalho, adotou-se uma atitude de prudência, partindo de alguns cuidados a assumir

necessariamente quando se parte da utilização de uma metodologia de investigação desta natureza, como se poderá verificar de seguida.

3. Cuidados a adotar com a utilização da metodologia qualitativa

Para dar cumprimento aos objetivos delineados para a presente investigação, a metodologia que naturalmente se impôs assume um teor eminentemente qualitativo.

Porém, foi sempre nosso propósito ter na mira o rigor metodológico necessário a qualquer investigação desta índole, pelo que a opção metodológica tomada nos parece ser provida de credibilidade científica.

A este propósito, atente-se nas palavras de Amado (2009):

A investigação qualitativa, traduzindo-se num conjunto de paradigmas que contrastam com uma visão positivista da ciência, compromete-se numa tendência sujeita a olhares críticos e avaliadores, prontos a negar-lhe a sua credibilidade a qualquer deslize, dado o peso que a tradição e a cultura atual conferem ao paradigma hipotético-dedutivo (raramente tendo consciência de que neste mesmo tipo de pesquisa nem tudo se subordina ao rigor lógico e à precisão metodológica apregoadas). (p.33)

Como sucede com outras modalidades de investigação, as práticas qualitativas são circundadas por potencialidades e por fragilidades. Conscientes deste facto e sem querermos camuflar os fatores que não abonam a favor desta tipologia de investigação, procurou adotar-se uma atitude de prudência e de cautela perante os eventuais “pontos fracos”, contornando-os e fazendo com que as possíveis dificuldades fossem ultrapassadas.

Alguns autores questionam a verdadeira natureza científica da abordagem qualitativa, uma vez que entendem ciência como medida exata. Todavia, não pode esquecer-se o facto de a investigação científica se basear em dados, o que não contraria, de modo algum, os preceitos qualitativos.

Outra questão que se coloca quando se trata de um estudo qualitativo é a da intromissão da subjetividade, na medida em que as crenças e opiniões do investigador podem tornar-se intrusivas ao nível dos dados científicos. Neste ponto, cabe ao investigador adotar uma atitude de prevenção e/ou precaução, assegurando a presença da objetividade. Foi exatamente isso que se procurou fazer no presente estudo.

Na mesma linha, a tendência de a presença do investigador alterar o comportamento das pessoas em estudo é frequentemente apontada como deficiência da investigação qualitativa. Neste ponto, empreenderam-se esforços para que a presença da investigadora, ao longo de todo o processo de recolha de dados, não influenciasse a opinião dos atores em estudo. Procurou fazer-se o que fazem os investigadores qualitativos, ou seja, “tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 68). Assim, diligenciou-se instituir algum grau de formalidade, para que a atuação dos investigadores não fugisse dos parâmetros da normalidade que lhe é inerente. Só assim poderão ser recolhidas informações verdadeiramente relevantes e não construídas de modo fictício ou virtual. Realmente, a interação com os sujeitos em análise, sempre imprescindível, foi moldada de modo a não interferir nas informações fornecidas nem nas opiniões dadas.

4. Validade e fidelidade da investigação qualitativa

O Homem é, por excelência, um ser social, o que faz com que a sua existência se encontre suportada por interações diversas e, consequentemente, se sujeite a normas e a dividendos legais e civilizacionais. Este aspeto pressupõe que as ações humanas ocorram em contextos específicos, condicionando-os, por um lado, e, por outro, sendo por eles condicionadas.

É nesta perspetiva que se justificam os estudos qualitativos, pois que se debruçam sobre fenómenos humanos e/ou respetivos contextos de ocorrência.

A investigação qualitativa não se reduz a demonstrações estatísticas, mas pretende conhecer a forma como os sujeitos vivem e se movimentam num contexto específico para daí retirar conclusões.

O objetivo desta tipologia de investigação é conhecer os fenómenos a partir da ótica dos participantes, emanada de um contexto singular, o que justifica o facto de se sujeitar à flexibilidade, uma vez que o rumo da investigação é definido no decurso da mesma (e não previamente como sucede com a aplicação da metodologia quantitativa).

Assim, “a preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 66). É que interessa “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social” (Serrano, 2004, p. 32). Tenta, pois, captar-se a realidade de um modo imediato.

Com efeito, em investigação qualitativa, as recolha, análise, descrição e interpretação de dados originam o processo de teorização e não o inverso.

Estamos, portanto, plenamente conscientes de que o facto de se tratar de um contexto marcado por peculiaridades faz com que estas relações sejam também peculiares e necessariamente diferentes daquelas que poderão ter lugar num também diferente contexto. Ora, sendo singular o contexto de ocorrência das referidas

relações, também o são os diversos atores nele integrados, pelo que nos pareceu crucial recolher as suas perceções sobre as matérias em estudo, as quais são formuladas, mais uma vez, graças à conjuntura específica a partir da qual emanam. Por outro lado, a complexidade e a teia de relações de vária índole que tem por base o fenómeno em estudo acarretam uma abrangência que não cabe na efetiva representação por amostragem dos estudos quantitativos.

A metodologia qualitativa pareceu-nos ser a mais adequada para a consecução dos objetivos anteriormente transcritos, o que não seria concretizável com o recurso a um estudo de natureza quantitativa. Como tal, “a investigação qualitativa e os seus métodos são uma resposta às questões levantadas pelos métodos quantitativos (Fernandes, 1991, p. 64). Fernandes (1991) clarifica a necessidade de se recorrer, em determinadas circunstâncias aos estudos qualitativos:

Na verdade, quando os investigadores de educação (...) se começaram a interessar pelos processos cognitivos e metacognitivos dos seres humanos e a reconhecer a importância dos processos (mecanismos) do pensamento, cedo perceberam que os métodos quantitativos eram limitados e até inapropriados. Sentiram, por exemplo, a necessidade de recorrer a observações mais ou menos prolongadas dos sujeitos envolvidos na investigação, de os submeter a entrevistas e de registar o que eles diziam acerca das suas formas de pensar. Na investigação de tipo qualitativo os investigadores inspiram-se em métodos utilizados na investigação antropológica e etnográfica. As chamadas observações naturalistas, isto é, as que são realizadas pelo investigador no local onde decorre a investigação sem preocupações da sua parte em ser um investigador neutro ou independente, são uma das técnicas chave da investigação qualitativa. (p. 64)

Como na investigação qualitativa não há preocupação com a quantificação e/ou amostragem dos resultados, parte da sua validade e da sua credibilidade prendem-se com o conhecimento aprofundado de uma problemática específica integrada num contexto também próprio.

Na verdade, procedeu-se ao cruzamento dos dados obtidos a partir das diversas fontes, por forma a verificar se eram coincidentes e se incidiam sobre os mesmos pormenores da realidade/objeto de descrição e de interpretação. Assim, os diversos dados não foram encarados como compartimentos estanques mas como peças de uma textura informativa complexa e global.

Parece-nos, pois, terem sido empreendidos esforços para que esta investigação fosse portadora de validade científica, pois que os dados estão baseados num suporte teórico que os sedimenta e consolida.

À triangulação/cruzamento dos dados seguiu-se uma profunda e séria reflexão sobre os mesmos bem como sobre a forma como entre si se estabelece a teia relacional, sempre tendo em conta o contexto específico de onde são oriundos. Trata-se de percorrer diversos caminhos, com o intuito, porém, de chegar sempre ao mesmo resultado. Só nesta circunstância a validade da investigação poderia ser efetivamente atestada.

Por outro lado, tentou assegurar-se a credibilidade através da interação da investigadora com os atores, estabelecendo com eles uma relação de confiança e procedendo à triangulação dos dados obtidos a partir deles com os dados obtidos através de outras fontes.

Efetivamente, para reforçar a validade da presente investigação, a investigadora procurou interagir com os diferentes atores, de modo a interiorizar de modo fiável as suas perceções. Por outro lado, não se confinando a uma única técnica de recolha de dados, procurou triangular os dados obtidos a partir das diferentes fontes, como modo de verificar se todos convergiam numa linha ideológica uníssona e unilateral.

Assim, “o valor de verdade” (Amado, 2009, p. 275) “vai depender sobretudo da correção e exatidão dos dados (procedente do uso adequado de estratégias para os obter), da justeza das interpretações e da adequação das conclusões” (Amado, 2009, p. 275). Daí que, no presente estudo, a triangulação, quer de dados, quer de estratégias para a obtenção dos mesmos, se tenha revelado fundamental.

Estavam, portanto, reunidas as condições necessárias à construção do corpus de pesquisa sobre o qual incidiria a descrição dos fenómenos em análise. Este corpus entrou em total consonância com os preceitos teóricos que fundamentam a investigação para que a esta se imprimisse realmente validade e confiabilidade.

Não faltou a componente “surpresa”, pois que dados novos foram sendo avançados a partir das conclusões retiradas dos dados *a priori* existentes.

Para a validade da investigação muito contribuiu também o feedback dos participantes, pois que clarificou informações menos transparentes e complementou lacunas do tecido informativo geral.

Quando se trata de considerar a validade de um estudo qualitativo, a tónica recai sobre a interpretação dos resultados, ou melhor, sobre a correta interpretação dos resultados. Isto significa que o estudo, para ser portador de validade, deve ser capaz de medir os dados obtidos.

Com efeito, se o investigador responde realmente às questões colocadas antes do início da investigação, o estudo possuirá validade interna. Por outro lado, se os resultados obtidos forem suscetíveis de generalização e/ou aplicabilidade a outros contextos, o estudo conterà validade externa.

Já quando em causa está a fidelidade desta tipologia de estudos, aponta-se para a consistência dos resultados de investigação, ou seja, para a obtenção dos mesmos resultados ainda que decorrentes da realização da investigação por diferentes investigadores.

A propósito da fidelidade dos estudos de natureza qualitativa, atente-se ainda nas seguintes palavras de Cristina Vieira (1995):

Em termos gerais, pode afirmar-se que a fidelidade de um estudo está relacionada com a replicabilidade das suas conclusões científicas, ou seja, com a possibilidade de diferentes investigadores, utilizando os mesmos procedimentos, poderem chegar a resultados idênticos sobre o mesmo fenómeno. (p. 112)

O objetivo primordial de uma investigação é encontrar uma certa solução para um determinado problema colocado.

Neste sentido, para que se consiga alcançar a referida fidelidade, revela-se imperioso que vários investigadores encontrem a mesma solução para exatamente o mesmo problema colocado. Logo, as circunstâncias em que o estudo é produzido assim como os elementos caracterizadores dos traços de perfil do investigador não interferirão, em situação alguma, na natureza dos resultados. Esta será tão só e sempre a mesma, sem deixar qualquer sombra de dúvida para marcas de uma possível subjetividade neste âmbito. Isto significa que o prisma do investigador

assim como seu *modusvivendi* e o seu *modusvidendi* em nada influenciarão os resultados da investigação ou determinarão o rumo por eles seguido.

Só a referência a “todos estes aspetos, relativos à fidelidade e à validade do trabalho desenvolvido, poderá facilitar tanto a execução como a avaliação crítica dos estudos, abrindo caminho ao reconhecimento da sua credibilidade, por parte da comunidade científica” (Vieira, 1995, p. 28).

5. Princípios éticos subjacentes à investigação científica

Como não poderia deixar de ser, a relação com os sujeitos foi pautada pelo respeito e pela manutenção da confidencialidade. Apesar do acesso a informações diversificadas (e que ultrapassavam a natureza deste estudo), a confidencialidade nunca foi posta em causa e a absorção de tais informações foi realizada com toda a cautela.

A privacidade dos diferentes atores foi integralmente respeitada. Aliás, aquando da realização das entrevistas, foi salvaguardada a vontade de estes mesmos atores darem ou não a conhecer a sua identidade. Mais, os objetivos e a natureza do estudo foram sempre claramente apresentados e explicados aos participantes.

Duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos; o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Tais normas tentam assegurar o seguinte:

1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos.
2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75).

Por outro lado, a atitude colaborativa e de total flexibilidade na relação com os atores revelou-se de extrema importância na consecução do estudo. Como refere Emihovich (1995, citado por Woods, 1999, p. 71), “a chave reside na colaboração, na constante testagem dos nossos significados face aos dos outros, construindo consensos em torno de significados partilhados e assegurando que seja incluído o maior número de vozes possível”.

Em conjunto com Dias (2004), “é nossa convicção de que é na Educação – formal e informal, escolar e extraescolar – que se joga boa parte daquilo que a pessoa pode vir a ser. (...) A glória do testemunho, que cada um de nós tem de pôr em prática, obriga-nos a atuar fora das luzes da ribalta, mas com empenho continuado, calmo e persistente, na promoção de outrem, que é sempre uma pessoa e só por acréscimo é, ou será, peça de um mercado”.

6. Análise das entrevistas

É nossa pretensão poder contribuir, com o presente trabalho, para uma melhor resposta educativa oferecida aos alunos com necessidades educativas especiais.

Foi com tal intuito que realizámos entrevistas a diferentes atores educativos que interagem com os alunos com necessidades educativas especiais: professores⁵, pais/encarregados de educação, pares (alunos com necessidades educativas especiais e alunos sem necessidades educativas especiais). No caso específico dos professores entrevistados, salienta-se o facto de exercerem a docência em contextos escolares diferenciados do ponto de vista económico e cultural. Por seu turno, no que toca aos pais/encarregados de educação, é de referir que a sua formação académica também é variável, o que faz com que as respostas oferecidas sejam mais abrangentes nuns casos do que noutros.

Constituiu nossa opção manter o anonimato dos entrevistados, pelo que elegemos a estratégia de atribuir um número a cada um deles, segundo o esquema que se segue:

Quadro n.º 7 - Agentes educativos entrevistados

	1	2	3
Pais	Idade – 45 Escolaridade – licenciatura Profissão- enfermeira	Idade – 45 Escolaridade – 12.º ano Profissão- empregada de loja em centro comercial	Idade – 42 Escolaridade – 6.º ano Profissão- desempregada
Professores	Professores que lecionam a disciplina de Português (5.º ano)		
Alunos com NEE's	Alunos com necessidades educativas especiais integrados em turmas do 5.º ano de escolaridade.		
Alunos sem NEE's	Alunos sem necessidades educativas especiais integrados em turmas do 5.º ano de escolaridade.		

⁵ No caso das entrevistas realizadas a professores, delimitou-se o universo dos docentes selecionados. Assim, foram entrevistados professores que lecionam a disciplina de Português a alunos do 5.º ano de escolaridade.

6.1. Conceção do aluno com necessidades educativas especiais

Segundo o Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro, os alunos com necessidades educativas especiais possuem «limitações significativas ao nível da atividade e participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social».

Sendo opinião unânime o facto de estes alunos possuírem um constrangimento a qualquer nível, impõe-se aferir a conceção que deles fazem aqueles que com eles convivem, quer se trate de familiares, professores ou pares. É que, sem sombra de dúvida, esta imagem que os outros deles desenham contribui para a forma como contornam as suas limitações e se encontram efetivamente incluídos, ou não, no universo escolar. Trata-se de um acolhimento que os diversos atores sociais, enquanto seres humanos, devem fazer tal como fazem outros também baseados em diferenças ainda que de outro teor.

Nesta senda, «com o aumento das migrações, qualquer espaço no mundo se tornou diversificado culturalmente; a globalização envolve todos os povos num processo de homogeneização, daí que seja imperioso repensar o papel da sociedade, dos estados, das instituições educativas e a ação dos educadores, neste contexto social, político e económico mais complexo, trespassado por desigualdades e exclusões de variados tipos, nomeadamente as que se relacionam com identidade e diversidade» (Serra, 2008, p. 14). Assim, identidade e diversidade impõem-se como dois termos de importância fulcral no contexto que agora afluímos. É que a diversidade é uma marca das sociedades atuais. Essa mesma diversidade e a forma como ela é aceite nos diferentes universos sociais em que o sujeito se movimenta contribui para a construção de uma identidade própria que individualiza e/ou singulariza cada ser humano independentemente das suas características mais prementes.

Pelo que fica dito, verifica-se que as conceções criadas em torno do aluno com necessidades educativas especiais podem ser determinantes no seu processo de

ensino/aprendizagem, pois que a forma como, simultaneamente, aprende e é ensinado depende, de entre outros aspetos, das mesmas.

Das entrevistas realizadas, conclui-se que a imagem que os diferentes atores possuem de um aluno com necessidades educativas especiais assenta no conceito de diferença, como bem se pode ver a partir do quadro que se segue:

Quadro n.º 8 - Conceção do aluno com NEE's

	1	2	3
Professores	«...é aquele que, devido ao seu perfil, usufrui de uma dinâmica educativa que se distingue da que é implementada para a generalidade dos alunos.»	«...é um aluno com um perfil de funcionalidade específico e diferente do perfil dos restantes alunos da turma.»	«...um aluno com necessidades educativas especiais é um aluno diferente que não consegue chegar onde chegam os restantes.»
Pais	«Não sei bem o que isso é...»	«Eu penso que um aluno com necessidades educativas especiais é um aluno com alguns problemas. Não é um deficiente, mas tem alguns problemas.»	«Um aluno com necessidades educativas especiais é um aluno com algum tipo de problema estrutural que o impede de aceder ao currículo comum através de um percurso totalmente normal.»
Alunos com NEE's	«São alunos que têm dificuldades.»	«É o que eu tenho, não é? É tipo apoio...»	São alunos que têm uma professora que ajuda a fazer com que os alunos percebam as coisas.
Alunos sem NEE's	«Um aluno com necessidades educativas especiais é um aluno com dificuldades e que, por isso mesmo, tem apoio com aquelas professoras mesmo de apoio.»	«Um aluno com necessidades educativas especiais é aquele que tem alguns problemas e por isso mesmo precisa de apoio.»	«É um aluno com dificuldades.»

Como bem se vê, os professores, pese embora o excelente trabalho que poderão realizar no sentido da inclusão destes alunos, fazem referência a aspetos como «dinâmica educativa que se distingue da que é implementada para a generalidade dos alunos», «perfil de funcionalidade específico e diferente do perfil

dos restantes alunos da turma» ou «aluno diferente que não consegue chegar onde chegam os restantes». Assim, apesar da existência de diferentes perspetivas sobre a inclusão destes alunos nas turmas regulares, como veremos adiante, a verdade é que a diferença é reconhecida por todos os professores entrevistados. Logo, trata-se de alunos cujo perfil não corresponde ao perfil dos restantes alunos da turma. Resta saber se esta diferença é colmatada ou acentuada em contexto de aula. Conseguirão os professores contornar as diferenças destes alunos e igualá-los, o mais possível, à globalidade dos alunos da turma? Tentaremos encontrar resposta para a questão ora levantada no ponto seguinte do presente trabalho.

Na perspetiva dos alunos, sejam ou não portadores de necessidades educativas especiais, um aluno NEE é aquele que tem qualquer tipo de dificuldade ou problema, usufruindo, por isso mesmo, de apoio.

Tentaremos ainda aferir as perceções que os professores possuem do desempenho escolar destes alunos, o que entra em relação direta com os objetivos que traçam para eles. Analisemos o quadro seguinte:

Quadro n.º 9 - Conceção do desempenho dos alunos NEE's e objetivos traçados (Professores)

Professores	Conceção do desempenho dos alunos	Objetivos traçados para os alunos
Professor 1	«O desempenho dos alunos com necessidades educativas especiais difere consoante a forma como estão integrados nas escolas, o modo como são acompanhados e orientados no contexto familiar e social em que se inserem e ainda a sua motivação.»	«Adquirir e desenvolver competências e apreender conhecimentos que lhes permitam sentir-se integrados na escola e na sociedade e que possibilitem a sua inserção e o seu sucesso na vida profissional.»
Professor 2	«Isso depende muito dos alunos... Há alunos com necessidades educativas especiais cujo desempenho é muito semelhante ao dos restantes alunos da turma e há outros que ficam muito aquém. Este aspeto é condicionado pela problemática de que são portadores.»	«Os objetivos que traço para estes alunos estão dependentes do perfil que deles é traçado no programa educativo individual e no relatório técnico-pedagógico. Não posso de maneira nenhuma traçar objetivos que sei, à partida, que não atingirão...»

Professor 3	«O desempenho dos alunos com necessidades educativas especiais não é bom. Se fosse, não seriam portadores de necessidades educativas especiais.»	«Eu já só peço que atinjam o mínimo dos mínimos...»
-------------	--	---

Uma vez mais, a constatação da diferença por parte dos professores é evidente, uma vez que reconhecem que o desempenho escolar dos alunos com necessidades educativas especiais é diferente do dos restantes alunos da turma, apesar de o Professor 2 considerar que há alguns alunos cujo desempenho escolar se assemelha ao dos restantes alunos. Mesmo assim, este professor refere que se assemelha e não que é exatamente igual, o que possui efeitos práticos bastante diversos. Face a esta intelecção dos professores, facilmente se compreende que os objetivos traçados para os alunos com necessidades educativas especiais se encontram em consonância com aquilo que se considera que são capazes de alcançar e que é necessariamente diferente das metas alcançadas pela globalidade dos alunos da turma. É notória a preocupação com a integração no universo laboral e com o alcance dos objetivos mínimos, o que exclui, logo à partida, a possibilidade de prosseguimento de estudos.

Apesar da relação que os pais/encarregados de educação estabelecem com estes alunos ser diferente da que é estabelecida pelos professores, nota-se a existência de coincidência de visões relativamente ao desempenho escolar destes alunos e aos objetivos para eles delineados. Ora vejamos:

Quadro n.º 10 - Conceção do desempenho dos alunos NEE's e objetivos traçados (Pais/Encarregados de Educação)

Encarregados de Educação	Conceção do desempenho dos alunos	Objetivos traçados para os alunos
Encarregado de Educação 1	«O desempenho destes alunos é variável de aluno para aluno. Ele é condicionado pelo tipo de problemas de que são portadores e também pelo tipo de acompanhamento	«Eu penso que, em muitos casos, por se tratar de alunos com necessidades educativas especiais, se traçam objetivos mínimos. Eu estou totalmente contra isto. Devemos colocar os

	que recebem quer em casa quer na escola.»	objetivos na fasquia mais elevada possível. Temos que tentar tirar o máximo partido das potencialidades que eles também possuem. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, estes alunos não possuem unicamente dificuldades...»
Encarregado de Educação 2	«Não é certamente igual ao dos outros alunos, uma vez que, como eu já referi, possuem dificuldades.»	«Objetivos especiais para eles de acordo com as dificuldades que têm.»
Encarregado de Educação 3	Não responde.	Não responde.

O Encarregado de Educação 3 não respondeu por total desconhecimento do assunto em causa, uma vez que o seu nível cultural não lhe permite aceder a uma reflexão deste teor.

Quanto às opiniões emitidas pelos outros dois encarregados de educação, verifica-se que a consciência da diferença existe, apesar de o último considerar que não devem ser estabelecidos objetivos mínimos para estes alunos. Ao invés, deve procurar retirar-se o máximo partido das potencialidades que eles também têm.

Neste momento, importará também considerar também a perceção que os alunos que frequentam a escola (com e sem necessidades educativas especiais) possuem dos alunos NEE's.

Analiseemos o seguinte quadro:

Quadro n.º 11 - Conceção do desempenho dos alunos NEE's e objetivos traçados (Alunos)

Aluno com NEE 1	«Meninos que não conseguem aprender como os outros.»
Aluno com NEE 2	«Alunos com dificuldades.»
Aluno com NEE 3	«Alunos com uma professora que ajuda.»
Aluno sem NEE 1	«Isso significa exatamente alunos especiais. Não são exatamente iguais aos outros porque têm as suas dificuldades e precisam de apoio.»
Aluno sem NEE 2	«...são os que têm apoio.»
Aluno sem NEE 3	«São alunos com dificuldades.»

Conclui-se, pois, que, do lado dos alunos, portadores ou não de necessidades educativas especiais, a percepção desta tipologia de alunos é homogénea (alunos com dificuldades, que não conseguem aprender, que têm professor de apoio ou que têm negativas).

6.2. Perspetivas acerca da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais

A nossa experiência pessoal, tal como o contacto estabelecido com professores, ao longo de alguns anos de docência, fazem-nos concluir que as práticas educativas em torno dos alunos com necessidades educativas especiais não decorrem apenas das emanações legislativas, mas, em grande escala, da sensibilidade e da (boa)vontade dos agentes educativos.

Saliente-se o facto de, pese embora a referida (boa)vontade, não se tratar de uma tarefa fácil, devido a contingências diversas com que estes profissionais se deparam: falta de formação específica, escassez de recursos, tempo limitado, excessivas solicitações no universo laboral...

Assim, em muitos contextos escolares, nota-se a sensação de que os alunos NEE's são da exclusiva responsabilidade dos professores de Educação Especial. Na verdade, «este sentimento tem prevalecido nas escolas, havendo muitas vezes a sensação que os alunos com N.E.E. “pertencem” aos professores de educação especial, parecendo que se desenvolvem dois currículos paralelos, o regular e o especial» (Marcelino, 2009, p. 46).

Apesar disto, de um modo geral, parece-nos que estas contingências vão sendo ultrapassadas, o que vai contribuindo para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

A inclusão dos alunos NEE's prende-se com atitudes dos diferentes agentes escolares que com eles trabalham, direta ou indiretamente, assim como com as normas orientadoras do projeto de escola, o que faz com que esta realidade não encontre

uniformidade total de procedimentos em todas as escolas do território nacional. Assim, «as every school has different contexts there could be multiple realities that affect implementation of inclusive education in different places. No two schools have same conditions, resources, teachers, parents, etc. Factors that affect each school could only be known by closely studying and understanding particular context of the school» (Kediro, 2012, p. 16).

Seguidamente, analisaremos as perceções dos professores entrevistados sobre a capacidade de a escola regular incluir realmente, ou não, os alunos com necessidades educativas especiais.

Neste ponto as opiniões apuradas são bastante divergentes:

Professor 1: «A escola regular pode incluir os alunos com necessidades educativas especiais, conforme se prevê. É da combinação de esforços e de contributos diversos, como o estabelecimento de parcerias com entidades e organizações externas à escola, que se pode garantir que a inclusão destes alunos na escola regular se realiza plenamente.»

Professor 2: «Infelizmente, nem sempre... Depende das escolas... As pessoas é que fazem as escolas... A integração dos alunos com necessidades educativas especiais depende das diligências efetuadas pelos órgãos de gestão e da respetiva disponibilização de recursos específicos para este fim.»

Professor 3: «Olhe, essa história da inclusão é uma verdadeira utopia. Isso que vocês que estudam estas coisas chamam inclusão para mim não passa de formas de exclusão. Eu acho sinceramente que os alunos com necessidades educativas especiais deveriam estar integrados em escolas próprias para eles e não nas turmas do ensino regulares.»

Haverá, então, inclusão efetiva?

Professor 1: «A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais está aquém do que se deseja para alunos com este perfil.»; «As políticas internas de muitas escolas comprometem a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que os isolam, durante grande parte do tempo passado na escola, dos restantes alunos, impedindo-os de experienciarem vivências que poderão ser muito favoráveis ao desenvolvimento de competências. É necessário ainda sensibilizar os alunos e as famílias, de um modo geral, para a noção da diferença, porque, infelizmente, não é raro ouvirmos nas escolas comentários negativos acerca das adequações e das adaptações que são feitas para alunos com necessidades educativas especiais, como se essas medidas fossem gratuitas.»

Professor 2: «Isso também depende das problemáticas de que são alvo e das próprias famílias de que são oriundos. Se as dificuldades de aprendizagem não forem muito graves e se a família oferecer acompanhamento, suporte e apoio, eles ficam incluídos. Caso contrário, a inclusão nunca é total, infelizmente...»; «Vou-me apercebendo de que, como não acompanham todas as atividades da turma, a própria integração social com os pares não é plena. A verdade é que as suas habilidades sociais são diferentes das do resto da turma e isso faz com que não se entrem verdadeiramente com os pares.»

Professor 3: «Verifico que eles não estão incluídos porque têm ritmos diferentes. Além disto, nos intervalos o que verifico é que eles se isolam e não se relacionam com os restantes alunos da turma. Ora, só estão integrados na turma dentro das aulas e isso não é saudável para eles.»

Gradativamente, denota-se o surgimento de um certo negativismo relativamente à questão em análise. O Professor 1 possui uma visão otimista da situação, considerando que, de facto, é possível integrar os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, o mesmo não sucedendo com os outros dois professores entrevistados. Ou consideram que essa inclusão não é plena, por não acontecer sempre ou declaram a inevitabilidade da impossibilidade da verdadeira inclusão. Todavia, o próprio professor mais otimista desfaz a sua positividade quando refere que «as políticas internas de muitas escolas comprometem a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais».

Possivelmente, estas opiniões divergentes serão fruto dos contextos escolares em que lecionam, também eles divergentes, e em que a resposta dada aos alunos com necessidades educativas especiais é variável e nem sempre eficaz.

Por seu turno, os pais/encarregados de educação ofereceram as seguintes respostas à questão «Considera que o seu educando se encontra bem integrado na escola?»:

Encarregado de Educação 1: «Sim.»

Encarregado de Educação 2: «Eu acho que sim. Ele gosta muito de andar naquela escola. Eu conheço quase todos os alunos da turma dele e tenho a certeza de que todos o tratam bem.»

Encarregado de Educação 3: «Felizmente, o meu filho está perfeitamente integrado na escola, porque tem uma diretora de turma impecável que faz de tudo para atenuar as diferenças.»

Portanto, é opinião unânime dos encarregados de educação o facto de os respetivos educandos se encontrarem bem integrados na escola que frequentam, sendo esta realidade atribuída ao comportamento quer dos pares quer dos professores. Mais, todos os encarregados de educação consideram que os respetivos educandos (portadores de necessidades educativas especiais) possuem amigos na sua escola e são muito bem tratados pelos mesmos. Um deles, mostrando verdadeira crença nesta perspetiva, chega a afirmar que o seu educando «tem uma boa relação com os alunos da turma e da escola em geral. Apesar de ter alguns problemas cognitivos, ele é excelente nas atividades desportivas e isso faz com que as suas relações com os outros alunos saiam bastante facilitadas. Lá está, tira partido das suas potencialidades, ou seja, arranjou maneira de sobrepor as potencialidades às dificuldades».

Parece que, neste ponto, perante a realidade da inclusão, ou não, dos alunos com necessidades educativas especiais, não existe coincidência de opiniões entre professores e encarregados de educação.

Quanto aos alunos portadores de necessidades educativas especiais, estes também se consideram integrados no universo escolar, alegando possuir amigos (alguns ou muitos) na escola. Além disto, pensam ter uma boa relação com os colegas, à exceção de um («Gosto de todos menos do Afonso...»), o que não se afigura, em si mesmo, conclusivo, pois que também existem inimizades no seio dos alunos que não reúnem estas características. Alguns chegam a estudar com os ditos amigos, alegando que estes os ajudam a ultrapassar e/ou a minimizar as suas dificuldades.

No que toca à opinião dos alunos que não são portadores de necessidades educativas especiais, estes consideram que os alunos NEE's se encontram bem integrados no universo escolar, chegando mesmo a ajudá-los na realização das tarefas escolares fora da sala de aula.

6.3. Colaboração dos pais/encarregados de educação

As famílias e respetivas dinâmicas exercem impacto no desempenho de crianças, adolescentes e jovens a vários níveis. O nível escolar não foge à regra. Na verdade, «when viewing literacy in this way, issues related to whether and how schools should collaborate with students' families and communities to support literacy acquisition and address barriers that they might face become highly pertinent» (Wearmouth& Berryman, 2011, p. 181).

Como bem se sabe, a família é um dos principais e o primeiro universo de desenvolvimento da criança, determinando a forma como este se processa.

Assim, em termos educacionais, o envolvimento parental é fundamental para o sucesso da criança/adolescente, fundamentalmente quando se trata de crianças/adolescentes portadores de necessidades educativas especiais.

Salienta-se que a inclusão do aluno NEE começa no seio da própria família. Só se a família estiver realmente disposta a promover a referida inclusão, ela poderá ocorrer concomitantemente noutros contextos em que o aluno se movimenta. Claro que só deste modo «o envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada ao aluno com NEE contribuirão para o seu sucesso escolar» (Nielsen, 1999, p.1). Indo mais longe, poder-se-á dizer que o envolvimento parental contribuirá para o sucesso das medidas adotadas na própria escola. Logo, instituição escolar e instituição familiar não poderão jamais ser concebidos como compartimentos estanques e/ou independentes. Isto nunca poderia ocorrer uma vez que a criança é um ser único que se movimenta nos dois contextos. Como tal, há que estabelecer pontes, há que levar estes dois pólos a funcionar de modo dialético, para que o sucesso educativo da criança NEE seja efetivamente alcançado.

Então, os membros da família devem ser entendidos como parte integrante da equipa educativa que acompanha o aluno NEE, sendo que a própria escola e os respetivos agentes devem encorajar a participação dos pais, promovendo verdadeiras parcerias educativas.

Como é óbvio, estas afirmações são fundamentadas na certeza de que a maioria dos pais/encarregados de educação exerce uma paternalidade responsável e consciente. Neste caso, pois, o envolvimento das famílias relaciona-se muito positivamente com o sucesso educativo do aluno.

Os pais/encarregados de educação inquiridos demonstram ter plena consciência da importância do seu papel enquanto agentes da inclusão do seu educando na escola regular. Vejamos:

Encarregado de Educação 1: «O meu papel enquanto mãe é fundamental. Acompanho toda a sua vida escolar com uma grande proximidade. Estou sempre em cima... Estudo com ele como se fosse eu própria a frequentar a escola. Isto é uma ajuda preciosa para ele acompanhar os conteúdos lecionados da melhor maneira possível e para não ficar para trás. Isto também é ajudar a incluí-lo, uma vez que estou a tentar colocá-lo em pé de igualdade com os restantes alunos que não são portadores de necessidades educativas especiais.»

Encarregado de Educação 2: «O meu papel é importante. Incentivo-o a participar em todas as atividades que a escola organiza, para que se possa sentir realmente integrado.»

Encarregado de Educação 3: «Se o meu filho anda na escola, está lá incluído.»

Como se pode ver, estes pais/mães estão conscientes da importância do seu papel na inclusão dos próprios filhos. Excetua-se o último testemunho pois que, como já foi referido noutro ponto do presente trabalho, o seu nível cultural não lhe permite proceder a uma reflexão consciente sobre esta matéria.

Mas quais as ações que encetam, em termos pragmáticos, estes encarregados de educação?

Encarregado de Educação 1: «Converso regularmente com a diretora de turma. Quando a escola organiza atividades, eu participo ativamente. Além disto, em articulação com todos os professores que trabalham com o meu filho, eu procuro dar continuidade e consolidar, em casa, o trabalho iniciado na escola.»; «Quando me solicitam vou sempre, mas também vou muito à escola por iniciativa própria.»

Encarregado de Educação 2: «Faço tudo o que a diretora de turma me pede e acompanho muito os trabalhos de casa do meu filho. Mais, sempre que dá uma matéria nova eu explico-lha em casa e, quando eu não domino essas matérias, peço à explicadora para o fazer.»; «A diretora de turma não precisa de me chamar para eu ir à escola. Vou sempre que entendo.»

Encarregado de Educação 3: «Sempre que o diretor de turma me chama eu vou lá.»; «Vou lá quando me chamam.»

Bem se vê que todos os encarregados de educação, e neste ponto independentemente do nível cultural que possuem, são unânimes no que toca aos procedimentos articulatórios com a escola dos seus filhos.

Quando questionados sobre o tipo de relações que mantêm com os professores dos filhos, não há discrepância de opiniões, sendo que todos os encarregados de educação encaram este prisma de modo positivo ou até bastante positivo. Aliás, consideram, também uniformemente, que os professores constituem uma ajuda no desempenho académico dos filhos. Chegam a tecer elogios aos professores, reconhecendo toda a dedicação em prol dos seus educandos.

Perante o reconhecimento da imperiosa ajuda atribuída pelos professores aos seus filhos, foram questionados se considerariam que esta atitude poderia ter como consequência um tratamento diferenciado para os alunos. Concluíram que esse tratamento diferenciado da parte dos professores se impõe, graças ao perfil de funcionalidade, também ele diferenciado e específico dos seus educandos. Contudo, não se trata nem de privilegiar nem de excluir. Ao invés, o procedimento consiste na oferta de uma resposta adequada solicitada por uma situação específica. E, neste

caso, o referido tratamento diferenciado originará sentimentos de frustração relativamente aos colegas da turma que não usufruem do mesmo tratamento?

Os pais consideram que não, porque o modo como os professores procedem a essa diferenciação atenua o possível sentimento de frustração mencionado. Por outro lado, também consideram que os próprios alunos têm consciência das suas dificuldades, o que faz com que percebam a necessidade de um tratamento diferente e acabem por aceitá-lo com normalidade.

No que toca às expetativas, em termos escolares, que possuem para os seus filhos, todos revelaram consciência da impossibilidade de realização de percursos académicos superiores, apresentando como meta unânime o 12.º ano de escolaridade. Neste âmbito, os pais afirmam possuir um papel de grande relevo em termos de auxiliar os seus filhos a alcançar este objetivo.

Ressalve-se, uma vez mais, que o perfil de funcionalidade dos alunos em causa é compatível com as medidas «adequações curriculares individuais» e «adequações no processo de avaliação», o que faz com que as suas limitações potenciem a concretização de estudos secundários, o que não seria possível, pelo menos em moldes regulares, se usufríssem da medida educativa «currículo específico individual» (que pressupõe que os alunos sejam portadores de limitações mais acentuadas as quais os impedem de aceder ao currículo comum).

A opinião positiva dos pais/encarregados de educação e do seu papel de extrema importância para o sucesso educativo dos filhos é corroborada pelos próprios alunos. Efetivamente, também estes reconhecem nos pais um auxílio para a consecução dos seus objetivos académicos, como bem se pode constatar:

Aluno 1: «Percebem as coisas, dizem para eu estudar mais. Se se passar alguma coisa na escola, ela (a mãe) vem imediatamente pedir explicações. Defende-me sempre e quer o melhor para mim.»; «Se se passar alguma coisa na escola, ela (a mãe) vem imediatamente pedir explicações. Defende-me sempre e quer o melhor para mim.»; «A minha vem à escola sempre que lhe apetece, não é preciso a DT chamá-la.»

Aluno 2: «Percebem e a minha mãe insiste para eu estudar. Ralha quando eu não estudo.»; «Está sempre a insistir para eu estudar.»; «A minha só vem receber as notas. Eu também não me porto mal para ela ter de vir mais vezes...»

Aluno 3: «A minha mãe ajuda-me sempre nos trabalhos de casa e o meu pai às vezes.»; «Ajudam-me a estudar.»; «Vêm à escola quando a diretora de turma os chama.»

Todos os alunos inquiridos são unânimes em considerar a existência de um bom relacionamento entre pais e professores.

Na ótica destes últimos, a colaboração com os pais/encarregados de educação também assume um papel crucial no desenvolvimento do processo educativo dos alunos NEE, embora nem sempre ocorra, principalmente nos casos em que os pais/encarregados de educação são oriundos de meios culturais e sociais bastante desfavorecidos, o que os impede de chegar a um outro entendimento destes assuntos e, conseqüentemente, a um outro posicionamento face aos seus filhos e à própria escola.

Repare-se, então, nas opiniões dos professores relativamente à colaboração prestada pelos pais/encarregados de educação:

Professor 1: «A colaboração dos pais/encarregados de educação no trabalho realizado com os alunos com necessidades educativas especiais difere muito consoante o estágio de aceitação de que têm um filho/educando diferente dos demais. Quando aceitam em pleno essa diferença, normalmente a colaboração é grande e o resultado é muito positivo.»; «A colaboração dos pais/encarregados de educação traduz-se, normalmente, na predisposição para o diálogo com a escola, na sintonia de condutas em casa e na escola, na disponibilização de recursos que ajudam os filhos/educandos a desenvolverem competências.»

Professor 2: «Isso depende muito do tipo de pais e do seu nível sociocultural... Há pais que, apesar de terem boa vontade, não tem qualquer espécie de capacidade para colaborar no trabalho realizado com os alunos com necessidades educativas especiais...»; «Os pais podem dar continuidade, em casa, ao trabalho e à implementação das estratégias da escola. Isso torna os conhecimentos adquiridos pelos alunos muito, muito mais consistentes.»

Professor 3: «Todos esses agentes escolares fazem o que podem (e, às vezes, o que não podem!), mas a diferença está lá e não há nada a fazer.»; «Todos os agentes escolares os protegem de uma forma ou de outra, mas, lá está, acabam por reforçar a diferença...»

Salienta-se o facto de a aceitação da diferença abonar incondicionalmente a favor da prestação de auxílios diversificados aos alunos com necessidades educativas especiais da parte dos pais. Por outro lado, como já foi referido anteriormente, não pode descurar-se o facto de o nível sociocultural dos pais condicionar o tipo de apoio prestado.

Este auxílio baseia-se essencialmente «na predisposição para o diálogo com a escola, na sintonia de condutas em casa e na escola, na disponibilização de recursos que ajudam os filhos/educandos a desenvolverem competências» e ainda na extensão das tarefas escolares a casa para que os conhecimentos sejam mais facilmente assimilados.

Quanto à iniciativa dos pais para participar ativamente na vida escolar dos seus filhos, os professores consideram que há aqueles que o fazem por iniciativa própria e outros mediante solicitação.

De qualquer modo, importante é frisar a constatação dos professores de que «a articulação entre pais/encarregados de educação e escola é muito proveitosa para todos os alunos e em particular para os alunos com necessidades educativas especiais, que percebem que o tipo de discurso e o modo de ação, em casa e na escola, são equivalentes». Enfim, «essa articulação é vantajosa para todos os intervenientes educativos, mas, sem dúvida, principalmente para o aluno», enquanto ator central e centralizador de todo o processo educativo.

No atinente à opinião dos professores sobre as expectativas dos pais em relação ao papel da escola em todo este processo e àquilo que esperam que a escola ofereça aos seus educandos, «há pais /encarregados de educação que colaboram por iniciativa própria e têm um papel muito ativo na vida escolar do filho/educando, mas há outros que só o fazem quando a escola solicita e outros ainda que, mesmo com insistência da escola, se mantêm afastados da vida escolar dessas crianças e/ou jovens, prejudicando muito o seu desenvolvimento e comprometendo o seu sucesso escolar». É que, em função das problemáticas de que são portadores, os alunos NEE necessitam de determinados apoios especializados, como terapia da fala, por exemplo. Ora, a escola não tem margem de atuação que permita fazer esta oferta aos alunos. O problema persiste se as famílias não têm poder económico para fazer face à situação no universo extraescolar.

Claro que há a considerar também, e uma vez mais, os encarregados de educação que se encontram em situação de limitação social e cultural, que faz com que nem sempre assumam posições de coerência relativamente à escola. Este facto desemboca, não raros os casos, em exigência desmedida, alegando direitos infundáveis, mas ocultando completamente os deveres perante a instituição escolar.

6.4. Colaboração dos pares na integração dos alunos com NEE's

A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais não se reduz a um mero aspeto físico, ou seja, ao espaço em que se movimentam. Ao invés, a verdadeira essência da inclusão tem na mira o estabelecimento de interações sociais. E estas interações, quando se trata de crianças, adolescentes ou jovens, adquirem maior pertinência se nos pólos da mesma se encontrarem semelhantes, isto é, pares.

Se os alunos sem necessidades educativas especiais aprenderem a contactar com a diferença desde tenra idade, vão encará-la de forma muito mais natural e espontânea. Este aspeto promove uma atitude positiva face à diferença que abonará certamente em prol da inclusão e que enriquecerá o desenvolvimento pessoal e social daqueles alunos que não são portadores de necessidades educativas especiais. É que a colaboração dos pares não traz apenas vantagens para os alunos portadores de necessidades educativas especiais. Na realidade, todos os intervenientes tiram partido do desenvolvimento de processos de cooperação e de solidariedade.

É deveras importante que a criança NEE se sinta como elemento pertencente a um grupo, não apenas em número mas em essência, o que encontra eco ao nível das relações estabelecidas com os restantes membros desse mesmo grupo.

Apesar do desfasamento a alguns níveis que possa existir relativamente aos seus pares e que decorre necessariamente da problemática de que são alvo, os alunos NEE podem e devem fazer parte integrante do grupo. Contudo, para que isso aconteça, os pares devem estar preparados para aceitar as diferenças, atenuando as limitações e exponenciando as potencialidades dos seus colegas NEE. Só assim ocorrerá a verdadeira inclusão, pois, em articulação plena com os pares, os alunos NEE alcançarão uma estabilidade social e emocional que estará certamente na base de desempenhos positivos a outros níveis.

Quanto às perceções dos alunos a este nível, apenas um alegou que se sentia «mais ou menos» integrado na sua escola. Os outros acham que se encontram efetivamente bem integrados na escola.

Atente-se na forma como os alunos com necessidades educativas especiais entrevistados encaram o auxílio que lhe é prestado pelos pares:

Aluno 1: «O Rui ajuda-me sempre que eu preciso. Estuda comigo.»

Aluno 2: «Quando tenho problemas, ele fala comigo. É para isso que servem os amigos.»

Aluno 3: «Não. Eu estudo sempre sozinho.»

Perante o que fica dito, pensamos ser possível concluir que estes alunos possuem pares de eleição que corresponderão àqueles alunos da turma que mais facilmente se aproximam deles e lhes prestam algum auxílio. Não é muito evidente o facto de toda a turma se relacionar de modo positivo ou interagir com muita frequência com estes alunos.

Uma das encarregadas de educação inquiridas corrobora esta posição: «Especiais, especiais acho que não, mas há dois ou três com quem se dá melhor. Percebo isso por aquilo que o meu filho me vai contando...»; «Esses com quem eu disse que ele se dava melhor também têm dificuldades, por isso... Andam todos na mesma explicadora. Aí devem apoiar-se uns aos outros.»; «Fazem trabalhos em conjunto. Cada um dá uma dica e isso vai ajudando.». Na perspetiva desta encarregada de educação, o seu educando tem colegas de eleição com quem tem uma melhor relação em detrimento das relações que poderá estabelecer com outros colegas.

As restantes encarregadas de educação crêem que a relação estabelecida entre os seus educandos e a globalidade dos alunos da turma assume um carácter generalista («Sim, tem uma boa relação com os alunos da turma e da escola em geral. Apesar de ter alguns problemas cognitivos, ele é excelente nas atividades desportivas e isso faz com que as suas relações com os outros alunos saiam bastante facilitadas. Lá está, tira partido das suas potencialidades, ou seja, arranjou maneira de sobrepor as potencialidades às dificuldades.»; «Sim, dá-se com todos.»). Será caso para podermos afirmar que se trata de um verdadeiro exemplo de inclusão promovido pelos pares?

Vejamos, agora, a posição dos professores sobre o papel dos pares na inclusão dos alunos NEE:

Quadro n.º 12 - Os pares e a inclusão (Professores)

Professores	Papel dos pares na integração dos alunos NEE	Ações concretas levadas a cabo pelos pares
Professor 1	«O papel dos pares é fundamental na integração dos alunos com necessidades educativas especiais.»	«Ao nível social e afetivo, os pares são aqueles que, primeiro, conseguem garantir a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, que passam a sentir-se integrados, respeitados e aceites. Os pares poderão ajudar a solucionar problemas, poderão assumir-se como tutores dos alunos com necessidades educativas especiais e poderão auxiliar no desenvolvimento de competências do foro emocional, afetivo e social.»
Professor 2	«Para mim, os pares têm um papel crucial neste domínio. Eles são os verdadeiros agentes integradores dos alunos com necessidades educativas especiais. São eles que os integram ou os afastam de um determinado grupo...»	«Muito simplesmente, podem chamar estes alunos para participarem em tudo o que eles próprios participam, enfim, podem estabelecer com eles relações de amizade.»
Professor 3	«Sim, claro, mas o inverso também acontece.»	«Os pares podem ajudar a integrá-los, mas não numa relação de igualdade, pois posicionam-se em patamares diferentes e ambas as partes têm noção disso. Continuo a achar, como já referi, que essa não é a verdadeira inclusão...»

Ora, em matéria de inclusão, os pares parecem assumir um papel de verdadeira preponderância relativamente aos demais agentes escolares. Salienta-se que este papel é de tal modo significativo que eles poderão chegar a ser também agentes de exclusão, o que se espera não acontecer realmente ou suceder apenas residualmente. Solucionando problemas, assumindo-se como tutores, chamando os alunos NEE a participar em tudo em que eles também participam, estabelecendo relações de amizade, enfim, eis algumas ações práticas levadas a cabo pelos alunos que não são portadores de necessidades educativas especiais em relação aos alunos NEE. Como a perfeição é difícil de alcançar, há quem pense que esta inclusão exponenciada pelos pares não é efetiva, pois que os alunos que incluem se encontram num patamar diferentes dos alunos incluídos. Será isso sinónimo de não inclusão? Esperamos francamente que a resposta seja negativa...

6.5. Adequações curriculares individuais

A forma como se concretizam, nos diferentes contextos escolares, as adequações curriculares individuais é determinante na efetiva inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

A operacionalização das adequações curriculares individuais tem na mira o respeito pela individualidade de cada um, ou seja, um perfil de funcionalidade determinado e desenhado no relatório técnico-pedagógico e no programa educativo individual.

Embora possa parecer, num olhar ainda desprevenido, contraditório, parte-se do respeito pela individualidade para a integração na globalidade.

Para Correia et al (2008, p. 95), «diferenciar o ensino pressupõe alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução, tendo por base as capacidades e necessidades de cada aluno, ou seja, o professor, depois de analisar a informação que tem ao seu alcance, deve partir para o estudo do currículo, para a diferenciação pedagógica, onde os seus objetivos de ensino se entrecruzam com os objetivos de aprendizagem desse mesmo aluno».

Segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008 (artigo 18.º), «entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso do pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa as competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas».

Ora, a concretização desta medida educativa tem como referência o currículo comum, ou seja, visa uma aproximação de conteúdos e de objetivos ao currículo padronizado e definido para a globalidade dos alunos.

No caso dos alunos cegos e dos alunos surdos, «as adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte

da estrutura curricular comum» ou na «adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue».

Além destes casos pontuais, «podem igualmente consistir na introdução de objetivos e conteúdos intermédios, em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos».

De um ponto de vista pragmático, como poderemos definir a exequibilidade desta medida educativa?

Pois, deverão ser introduzidas atividades complementares em função do perfil de funcionalidade específico do aluno, eliminadas atividades que não beneficiem o aluno ou lhe restrinjam uma participação ativa (tendo sempre na mira, claro está, o currículo comum), flexibilizar a consecução temporal dos objetivos e mobilizar conteúdos anteriores sempre que tal se revele pertinente e possa estar ao serviço da realização e aprendizagens por parte do aluno. Neste último ponto, saliente-se que se o aluno possui lacunas e falta de pré-requisitos relativos a conteúdos programáticos anteriores, então há que presentificar, clarificando, esses mesmos conteúdos para que eles possam abonar a favor da aquisição e compreensão dos conteúdos do ano corrente. E na prática? Far-se-á isto mesmo? Haverá condições práticas para implementar verdadeiramente este procedimento? Como prestará o professor a atenção merecida ao aluno com necessidades educativas especiais quando por si espera também todo o resto da turma?

Pois bem, numa aula em si mesma, a implementação desta medida afigura-se como tarefa deveras espinhosa. Contudo, poderá sempre recorrer-se a assessorias ou a aulas de apoio pedagógico em que o aluno disporá do espaço propício para a recuperação de saberes em falta e para os relacionar com os conteúdos que se encontra a trabalhar no momento presente.

No caso específico da disciplina de Português, enquanto área transversal a todos os domínios da vida escolar e pessoal, parte-se, segundo as emanações legais que estão na base da sua implementação (*Programa e Metas Curriculares de*

Português do Ensino Básico, maio de 2015), da conciliação harmoniosa dos vários domínios (oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática).

Como os alunos com necessidades educativas especiais integram as turmas regulares, torna-se necessário promover a aplicabilidade do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* ao perfil de funcionalidade destes alunos.

Por isto mesmo, apresentamos, em anexo, um modelo de adequações curriculares individuais que, ainda que carecendo de uma adaptação para que aplicáveis ao perfil de funcionalidade de um aluno específico, mostram como, em termos da disciplina de Português do 5.º ano de escolaridade, é possível adequar o currículo a partir da mobilização de conteúdos de anos anteriores.

De modo a fomentar a inclusão, o sucesso educativo, a igualdade de oportunidades e a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada transição para a vida profissional, procede-se à «introdução de objetivos intermédios» segundo as circunstâncias já anteriormente descritas.

Por agora, resta-nos saber se os professores têm conhecimento da essência desta medida educativa e se a operacionalizam de modo eficaz. Analisemos o seguinte quadro comparativo:

Quadro n.º 13 - Adequações Curriculares Individuais

Professores	Entendimento de adequações curriculares individuais	Operacionalização de adequações curriculares individuais
Professor 1	«As adequações curriculares individuais assentam no currículo comum, mas partem do perfil de funcionalidade do aluno para que o seu percurso seja feito de forma diferente dos demais, com vista ao alcance das mesmas metas.»	«Defino objetivos e conteúdos intermédios, de acordo com o perfil de cada aluno que beneficia desta medida, e implemento atividades pensadas de acordo com o caminho que tracei e que, muitas vezes, precisa de ser repensado e redirecionado. Por vezes, adapto atividades ao perfil do aluno ou excluo-o de atividades que implemento para os restantes, concedendo-lhe a oportunidade de experienciar outras, adaptadas às suas características.»
Professor 2	«Adequações curriculares individuais são uma medida educativa de que beneficiam	«Muito sinceramente acho que esta medida educativa não se operacionaliza. Ora, se esta medida

	alguns alunos com necessidades educativas especiais segundo o decreto-lei n.º 3/2008.»	pressupõe a recuperação de conteúdos anteriores, quando é que o professor tem oportunidade para a operacionalizar? Sé se fizer adequações curriculares individuais para toda a turma...»
Professor 3	«Outro teatro... Peço desculpa, mas todos sabemos que isso só existe no papel...»	«Não operacionalizo. Deixo simplesmente que estes alunos não aprendam alguns conteúdos...»

À exceção da última professora entrevistada que demonstra um enorme ceticismo relativamente a estas matérias, os professores parecem ter noção do significado da medida «adequações curriculares individuais».

Se a primeira professora refere adequar as atividades ao perfil de funcionalidade específico dos alunos, as restantes, em termos práticos, não concretizam esta medida, apesar de a poderem respeitar em termos teóricos, legalistas e burocráticos.

Infelizmente, baseando-nos na nossa prática quotidiana, estamos convictos de que a maioria dos professores portugueses adota esta postura relativamente à operacionalização das adequações curriculares individuais, ou porque simplesmente não acredita na eficácia da medida ou porque não dispõe dos recursos necessários à sua possível aplicação.

Convirá então questionar se a medida educativa em causa goza de exequibilidade assim como se produzirá efeitos práticos no que toca à melhoria das aprendizagens dos alunos. Eis a perspetiva dos professores:

Quadro n.º 14 - Efeitos e exequibilidade das adequações curriculares individuais (Professores)

Professores	Exequibilidade da medida	Efeitos da medida
Professor	«Embora, idealmente, os alunos que beneficiam de adequações curriculares individuais devam usufruir de apoio pedagógico personalizado, nem sempre tal é possível e, quando não o é, a exequibilidade da medida fica mais comprometida; no entanto, na prática escolar, a	«Sem dúvida.»

	implementação e o sucesso da medida parecem-me concretizáveis.»	
Professor 2	«Não...»	«Não me parece... se ela não é verdadeiramente implementada!»
Professor 3	Não responde	Não responde

Excetuando a primeira professora que se revela otimista neste âmbito, as restantes professoras entrevistadas não crêem na verdadeira eficácia das adequações curriculares individuais.

Do lado dos encarregados de educação, a sua compreensão relativamente às adequações curriculares individuais é a seguinte:

Encarregado de Educação 1: «As adequações curriculares individuais constituem uma medida educativa do decreto-lei n.º 3/2008 destinada a alunos com necessidades educativas especiais.»; «Sim, pois se o meu filho beneficia dessa medida educativa...»; «Acho que lhe retiram os conteúdos que, para ele, são de mais difícil aquisição.»; «Porque, com adequações curriculares individuais, ele não tem que se preocupar com os conteúdos mais difíceis das diferentes disciplinas.»; «Acho que já respondi a esta questão. Os professores incentivam-no muito e tentam poupá-lo a algumas tarefas de mais difícil execução. Contudo, isso não é um privilégio. É uma forma de tratamento que decorre das suas dificuldades.»

Encarregado de Educação 2: «Eu sei que o meu filho tem isso. Acho que é adequar o currículo, ou seja, livrá-lo de saber algumas coisas...»; «Sim, a diretora de turma e a professora de Educação Especial falaram-me disso quando fui assinar as papeladas para o meu filho poder ter apoio.»; «Acho que eles não o obrigam a saber determinadas coisas. Quando são conteúdos mais complicados, eles reduzem esses conteúdos, ou seja, o meu filho não tem que saber exatamente tudo o que os outros sabem.»; «Sim. Desta maneira ele não precisa de saber tudo o que faz parte do programa.»; «Como referi anteriormente, ele não tem de saber tudo o que faz parte do programa, ao contrário do que acontece com os restantes alunos da turma.»; «Claro que acabam por tratá-lo de modo diferente relativamente aos restantes alunos da turma, mas, como já referi anteriormente, quem me dera que ele não tivesse esse tratamento diferenciado.»

Encarregado de Educação 3: «Nunca ouvi falar de tal coisa.»; «Não, já disse que não.»

A primeira encarregada de educação entrevistada parece ser aquela que possui uma noção mais precisa sobre o significado da medida educativa em apreço. Contudo, considera que na base da operacionalização das adequações curriculares individuais se encontra a retirada de conteúdos, o que poderá não corresponder à realidade no caso destes mesmos conteúdos colocarem em causa as competências terminais de ciclo. Por outro lado, esta medida educativa tem na mira a adição de conteúdos e não a subtração dos mesmos, o que não parece estar ao alcance desta mãe, apesar de ter demonstrado alguma lucidez.

O mesmo entendimento da questão parece ter a segunda encarregada de educação entrevistada que alega igualmente a redução de conteúdos, ainda que com um nível de lucidez e de conhecimento da matéria menor do que o da primeira.

A terceira e última encarregada de educação inquirida evidencia claramente um total desconhecimento do tema abordado.

No caso de as encarregadas de educação aparentarem estar na posse de uma noção, ainda que mínima, das adequações curriculares individuais, consideram ser uma medida benéfica para o processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos.

Quando questionadas sobre a possibilidade de aplicação desta medida educativa poder originar uma diferença de tratamento dos seus educandos relativamente à globalidade dos alunos da turma, isso não parece afigurar-se como problema, pois o auxílio prestado sobrepõe-se, enquanto vantagem claramente entendida, a possíveis efeitos discriminatórios.

Finalmente, é de referir que nenhum dos alunos entrevistados demonstrou estar na posse de qualquer tipo de conhecimento sobre estas matérias. Talvez o seu nível etário e o grau de maturidade daí decorrente não lhe permitam aceder à compreensão deste fenómeno. É caso para dizer que os agentes educativos fulcrais, aliás alvo da medida educativa, o são sem disso terem consciência plena. Arriscaríamos a dizer que talvez se apercebam de algum tipo de diferenciação nos procedimentos pedagógicos dos seus professores, ainda que, neste momento das suas vidas escolar e pessoal, não se revelem capazes de se pronunciar sobre o mesmo.

6.6. Adequações no processo de avaliação

Nas nossas escolas, a heterogeneidade marca presença cada vez com maior acuidade. De facto, nelas assistimos à convivência de crianças e jovens pertencentes a vários níveis sociais, de culturas díspares e com capacidades físicas e intelectuais também variáveis.

Ora, neste contexto, e atendendo ao facto de a escola desempenhar um papel inequivocamente formador e integrador, as respostas oferecidas pela escola serão também necessariamente dissemelhantes. Só assim alcançaremos uma escola verdadeiramente inclusiva e capaz de desenvolver o processo educativo adequado ao perfil de funcionalidade de cada aluno entendido como ser excecional, único e individual.

É no âmbito desta filosofia que adquirem pertinência as adequações no processo de avaliação.

Segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008 (artigo 20º), «as adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma».

Em termos práticos, eis alguns caminhos para a operacionalização das adequações no processo de avaliação:

- Tipo de prova ou instrumento de avaliação: testes mais curtos, caracteres ampliados (tamanho e tipo), cotação diferenciada das questões dos testes, testes de escolha múltipla, testes sem questões de muito desenvolvimento, testes com exemplos mais elucidativos e que abrem caminhos para as respostas do aluno;

- Forma ou meio de expressão do aluno: escrita, oral, não valorizar de forma negativa os erros ortográficos, valorizar os trabalhos de casa, valorizar os trabalhos de grupo, dar reforços positivos;

- Periodicidade: realização de exercícios de avaliação as vezes que o professor considerar pertinente e com possibilidade de os elaborar faseadamente;

- Duração: oferecer a tolerância que o professor considerar pertinente;

- Local de execução: dentro da aula, fora da sala (com ou sem acompanhamento do professor da turma e/ou do professor de Educação Especial).

Uma vez que são os executantes desta medida, veja-se o entendimento que os professores têm da mesma:

Quadro n.º 15 - Adequações no processo de avaliação (Professores)

Professores	Entendimento de adequações no processo de avaliação	Operacionalização das adequações no processo de avaliação
Professor 1	«As adequações no processo de avaliação traduzem-se em ações como a adequação no tipo, no local ou na duração das provas de avaliação, nas condições de avaliação ou nos instrumentos de avaliação.»	«Dependendo do perfil do aluno que beneficia da medida, descomplexifico questões ou defino questões de resposta fechada ou breve, possibilito a realização de provas em locais diferentes, solicito a colaboração de outros professores para a leitura de provas, concedo mais tempo para a realização das provas, presto especial atenção ao aluno e, em situações relacionadas com a realização de alguns trabalhos, recorro à tutoria de pares.»
Professor 2	«Trata-se de mais uma medida educativa destinada a alunos com necessidades educativas especiais do decreto-lei n.º 3/2008.»	«Faço adaptações nos testes de avaliação ou simplesmente atribuo uma cotação diferenciada aos testes destes alunos.»
Professor 3	«Essas eu faço-as. Eu adapto os testes.»	«Adaptando os testes.»

Os professores entrevistados são unânimes em considerar que esta medida contemplada no Decreto-Lei n.º 3/2008 tem na mira a adequação do processo de avaliação, garantindo a permeabilidade dos instrumentos avaliativos que o sistema coloca à disposição dos alunos. É curioso que mesmo a professora que se revelou mais cética ao longo de toda a entrevista refere que concretiza, em termos práticos, esta medida educativa.

Quanto à operacionalização das adequações no processo de avaliação, essa passa pela adoção de várias estratégias, embora tendo sempre na mira o perfil de funcionalidade de cada aluno: descomplexificação de questões, recurso a questões de resposta fechada ou breve, promoção da possibilidade de realização de provas em

locais diferentes, solicitação da colaboração de outros professores para a leitura de provas, cedência de mais tempo para a realização das provas, prestação de especial atenção ao aluno, recurso à tutoria de pares, adaptação dos testes de avaliação, atribuição de uma cotação diferenciada.

Parece-nos que, em termos práticos, a medida em apreço é mais facilmente concretizável do que as adequações curriculares individuais anteriormente aludidas. Vejamos:

Quadro n.º 16 - Efeitos e exequibilidade das adequações no processo de avaliação (Professores)

Professores	Exequibilidade da medida	Efeitos da medida
Professor 1	«Sim, considero esta medida exequível, com um grau de dificuldade muito menor do que a implementação das adequações curriculares individuais.»	«Se as ações a desenvolver no âmbito desta medida forem realmente adequadas ao perfil do aluno, ela tem indubitavelmente efeitos positivos no desempenho escolar do aluno com necessidades educativas especiais.»
Professor 2	«Sim, esta sim...»	«Eu acho que sim, porque, desta forma, os alunos conseguirão obter melhores resultados.»
Professor 3	«Sim...»	«Se não fossem os testes adaptados tinham sempre negativas...»

Como bem se pode ver, os professores consideram a supremacia da exequibilidade das adequações no processo de avaliação em detrimento das adequações curriculares individuais. Além disto, trata-se de uma medida educativa com efeitos práticos e positivos no desempenho escolar do aluno com necessidades educativas especiais, pois que contribui indubitavelmente para o seu sucesso educativo.

Atentemos, agora, na perceção que os pais/encarregados de educação possuem relativamente a esta medida:

Encarregado de Educação 1: «As adequações no processo de avaliação são, à semelhança das adequações curriculares individuais, uma medida do decreto-lei n.º 3/2008 destinada a alunos com necessidades educativas especiais.»; «Claro, o meu filho também beneficia de adequações no processo de avaliação.»; «Sobretudo ao nível da forma como estruturam os testes de avaliação. Ou retiram questões mais complexas e que exigem uma resposta de maior desenvolvimento ou transformam algumas das questões em questões mais diretas e objetivas.»; «Porque assim os testes de avaliação são mais simplificados, ou seja, mais adequados àquilo que ele consegue realmente fazer.»

Encarregado de Educação 2: «Isso são os testes adaptados que o meu filho também tem.»; «Sim, o meu filho tem isso.»; «Fazem-lhe testes diferentes, mais curtos ou mais simples. Às vezes, também lhe dão mais tempo para ele fazer os testes.»; «Porque se ele fizesse os testes que os professores dão aos restantes alunos da turma tinha negativa a tudo. É triste mas é verdade.»

Encarregado de Educação 3: Não responde.

À exceção da última encarregada de educação inquirida que não chega a responder a qualquer questão sobre esta matéria, os encarregados de educação parecem estar consciencializados da essência, significado e aplicação desta medida educativa do Decreto-Lei n.º3/2008. Mais, têm noção do modo como os professores a aplicam aos respetivos educandos: «ao nível da forma como estruturam os testes de avaliação. Ou retiram questões mais complexas e que exigem uma resposta de maior desenvolvimento ou transformam algumas das questões em questões mais diretas e objetivas»; «testes de avaliação são mais simplificados»; «testes adaptados»; «testes diferentes».

Os encarregados de educação consideram que se trata de uma medida promotora do sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas especiais. Se não fosse objeto de implementação, a progressão destes alunos ficaria seriamente comprometida.

Quando questionados sobre o possível tratamento diferenciado a que os seus educandos poderiam ser sujeitos por serem alvo de procedimentos avaliativos diversos, consideram que não se trata de benefício de ordem nenhuma mas tão só de um modo de responder às suas necessidades específicas.

No momento em que os alunos com necessidades educativas especiais foram auscultados, as perceções apuradas foram as seguintes:

Aluno 1: «Tem a ver com a forma de nos avaliarem.»; «Significa que às vezes os nossos testes são diferentes.»; «Servem para não termos descontados naquela parte em que temos mais dificuldades.»; «Eles veem no processo qual é o problema e depois veem como é que os professores dos anos anteriores avaliaram e fazem uma avaliação idêntica a essa.»; «Como eu tenho dislexia, imagine no teste de português, eu tinha sempre negativa embora soubesse a matéria, porque a professora iria descontar pelos erros.»

Aluno 2: «Significa testes mais fáceis para mim e para quem tem dificuldades.»; «Servem para nos ajudar a não termos negativas.»; «Eles fazem testes diferentes, mais pequenos e mais fáceis.»; «Porque se eu fizesse um teste igual ao dos outros tinha negativa.»

Aluno 3: «São testes diferentes.»; «Significa testes adaptados.»; «Servem para ajudar.»; «Eles fazem testes diferentes, mas às vezes ainda são mais difíceis que os outros.»

Na verdade, os alunos parecem ter uma noção muito mais verosímil das adequações no processo de avaliação, o que não se verificou anteriormente relativamente às adequações curriculares individuais. São unânimes em reconhecer que se trata de adaptações em termos dos procedimentos avaliativos em consonância com os perfis de funcionalidade dos alunos.

Não sentem estar a gozar de qualquer benefício ao usufruírem desta medida educativa, pois a sua implementação decorre das suas necessidades, as quais são alheias à sua própria vontade e inerentes ao seu perfil de funcionalidade.

Quanto aos alunos que não são portadores de necessidades educativas especiais, talvez por não usufruírem de adequações no processo de avaliação, apresentam algum desconhecimento relativamente a esta medida educativa. Note-se que apenas um aluno associou esta medida a «testes adaptados» que servem «para ajudar os alunos com necessidades educativas especiais».

6.7. Aplicação do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* a alunos NEE's

No contexto em que é desenvolvido o presente trabalho, a aplicação do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* a alunos com necessidades educativas especiais tem por base uma franja delimitada de alunos que corresponde àqueles que usufruem das medidas do Decreto-Lei n.º 3/2008 adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação.

Ora, assim sendo, como já foi explanado noutros pontos, estes alunos, apesar das especificidades inerentes a um perfil de funcionalidade próprio, acompanham o currículo comum, devendo assimilar os mesmos conteúdos que são reservados à globalidade dos alunos da turma.

Logo, no caso da disciplina de Português, os conteúdos lecionados distribuem-se por domínios de referência cada um dos quais possui objetivos e descritores de desempenho específicos para os alunos do quinto ano de escolaridade.

Em termos de oralidade, a lecionação da disciplina de Português assenta na implementação e promoção de estratégias para o desenvolvimento das competências de oralidade. Daqui decorre a existência de momentos avaliativos especificamente destinados a este domínio assim como sucede com os restantes.

Em termos de normativos legais, tem vindo a aumentar a importância atribuída à oralidade. Considera-se, pois, que a expressão e a compreensão orais conduzem ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências linguísticas a outros níveis.

Ora, no caso concreto dos alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que, muitas vezes, são portadores de problemáticas, como a dislexia, por exemplo, que os impedem de aceder a níveis de leitura e escrita semelhantes aos restantes alunos, torna-se ainda mais premente a valorização do domínio da oralidade.

E vejamos o seguinte: se o aluno usufrui da medida adequações no processo de avaliação, a valorização da oralidade em detrimento da escrita pode perfeitamente consubstanciar-se como uma dessas adequações. Por outro lado, como, aliás, se verificou com as entrevistas realizadas, o que se espera para estes alunos, regra geral, não é o prosseguimento de estudos superiores. Por conseguinte, ingressarão na via laboral através de profissões mais práticas em que o recurso à oralidade prevalecerá certamente sobre o recurso à escrita. Assim sendo, não estará o professor de Português, ainda que numa fase precoce da caminhada, a preparar o aluno ara o ingresso no universo laboral?

Apesar de acabarmos de defender a valorização da oralidade sobre a escrita, nos casos em que tal se justifica, a verdade é que a leitura e a escrita fazem parte integrante do quotidiano do indivíduo. Por mais prático que seja o teor de qualquer trabalho exercido, ninguém, hodiernamente, fica excluído da necessidade de domínio de técnicas de leitura e de escrita que permitam aceder às solicitações sociais, culturais e económicas que a sociedade contemporânea insiste em impor-nos.

Leitura e escrita apresentam-se de modo transversal à vida do indivíduo, ultrapassando largamente as fronteiras da escola e interpondo-se como essenciais a uma sobrevivência social.

Os alunos com necessidades educativas especiais, independentemente de possuírem um perfil de funcionalidade próprio, podem ter um desempenho social idêntico ao de qualquer outro indivíduo. Porém, impõe-se que tenham na sua posse um domínio, ainda que não dotado da perfeição absoluta, das técnicas de leitura e de escrita.

Os objetivos e descritores de desempenho contemplados no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, no que aos domínios da leitura e escrita diz respeito, deverão ser alcançados pelos alunos NEE's.

Poderemos colocar, agora, a seguinte questão: como adequar nesta matéria?

Apesar de existirem tipologias textuais definidas como estudo obrigatório para cada ano de escolaridade, o professor possui a permeabilidade necessária à seleção de alguns deles. Portanto, poderá adequar os textos a trabalhar às características destes alunos. Assim, poderá selecionar textos dotados de um menor grau de complexidade ou até eleger aqueles que, do ponto de vista temático, estão em consonância com os interesses dos alunos, o que facilitará certamente o seu estudo.

Claro que há problemáticas específicas, como a dislexia, em que os normativos legais recomendam a não contabilização dos erros ortográficos e esse poderá afigurar-se também como um caminho em termos de adequações a realizar.

O mesmo caminho poderá ser seguido quando o domínio de referência em causa é a educação literária. Apesar de conhecermos a obrigatoriedade de estudo de alguns textos literários (aqueles que configuram a lista de obras para a educação literária para cada ano de escolaridade), estes poderão sempre ser abordados na perspetiva do interesse do aluno, o que facilitará o seu estudo. Por outro lado, sempre que possível, o professor poderá optar pela leitura extensiva a partir do suporte fílmico ou pela assistência à representação da peça de teatro (no caso do texto

dramático). É que a dimensão de concretude do cinema e do teatro coadjuvarão a compreensão do texto.

Finalmente, no tocante ao último domínio de referência do estudo do Português, a gramática, mais uma vez, o professor deparar-se-á com a obrigatoriedade de lecionar os conteúdos definidos para o quinto ano de escolaridade. Como adequar, então?

Em termos gramaticais, uma forma eficaz e sólida do ponto de vista das aprendizagens para proceder a adequações, é a integração de conteúdos gramaticais em situações de comunicação concretas e reais. Para que o aluno entenda o funcionamento das regras da gramática deve apurar a sua utilidade pragmática. Assim, na perspetiva desta tipologia de alunos, a gramática por gramática poderá afigurar-se como algo teórico sem qualquer réplica prática. No entanto, se o aluno conhecer as normas gramaticais e as aplicar enquanto utilizador da língua, estas ficarão muito mais clarificadas na sua mente.

Apuremos o modo como os professores inquiridos procedem à operacionalização do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*:

Professor 1: «Do mesmo modo que o aplico ao resto da turma, ainda que com um acompanhamento mais individualizado, sempre que possível.»; «Não reduzo conteúdos. Isso entraria em colisão com o espírito das adequações curriculares individuais.»

Professor 2: «Da mesma maneira que o faço para todos os meus alunos.»; «Não.» (reduz conteúdos)

Professor 3: «Da mesma maneira que o faço para os outros.»; «Sim, caso contrário seria impossível eles acompanharem.»

Pelo que fica dito, não parece existir qualquer discrepância entre a aplicação do *Programa e Metas de Português do Ensino Básico* aos alunos com necessidades educativas especiais e aos restantes alunos.

O que é variável, como bem se pode constatar, é o modo de operacionalização das adequações curriculares individuais, pois uma das professoras afirma proceder à redução de conteúdos, para fazer com que os alunos acompanhem.

Na senda da medida educativa adequações curriculares individuais, que pressupõe a introdução de objetivos intermédios, o professor poderá, sempre que tal

se revele pertinente e necessário, mobilizar conteúdos de anos anteriores. Aliás, o próprio documento *Programa e Metas de Português do Ensino Básico* prevê a mobilização de conteúdos inerentes a anos anteriores em anos subsequentes. Mais, tratando-se do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, os diferentes conteúdos, oriundos dos diversos domínios de referência, encontram-se intimamente interligados, pelo que não podem, de modo algum, ser descurados os conteúdos de anos anteriores. Ao invés, para que a aprendizagem da língua materna seja realmente eficaz, eles deverão ser recuperados e colocados ao serviço das aprendizagens do presente.

Quando questionámos os professores sobre este procedimento, as respostas obtidas foram as seguintes:

Professor 1: «Isso faço muitas vezes (vou mobilizar os conteúdos que são necessários para a compreensão de outros conteúdos).»

Professor 2: «Se eu tivesse tempo para isso!»

Professor 3: «Quem me dera falar sobre os que fazem parte deste ano...»

Verifica-se, pois, que a mobilização de conteúdos de anos anteriores não constitui uma prática levada a cabo pelos professores entrevistados (apenas um o faz), por falta de tempo.

6.8. Perspetivas sobre o futuro dos alunos com NEE's

A verdadeira inclusão, tão enfaticamente apregoada nos nossos dias, no que ao contexto escolar diz respeito, só se realizará plenamente se os estudantes forem eficazmente integrados no universo laboral. Efetivamente, «o emprego é um elemento essencial para a inclusão social e para a independência e a autonomia económica de todos os cidadãos» (Gonçalves, 2012, p. 18).

Assim, «a grande maioria dos alunos experiencia um trajeto escolar padronizado, sucedendo-lhe a integração no mercado de trabalho, que em larga medida depende do que tiver sido conseguido em termos escolares. Os alunos com problemas de desenvolvimento, porém, seguem trajetórias diferentes, que são frequentemente desenhadas pelos técnicos e pelos pais, uma vez que muitos deles

revelam dificuldades ou mesmo total incapacidade para expressar a sua vontade relativamente ao seu trajeto escolar e vocacional» (Kauffman& Lopes, 2007, p. 53).

Após questionação dos professores relativamente ao futuro dos alunos com necessidades educativas especiais, as respostas obtidas foram bastante díspares, como se verifica no quadro abaixo:

Quadro n.º 17 - Prospeções sobre o futuro dos alunos NEE's

Professores	Visão do futuro dos alunos NEE	Condições para prosseguimento de estudos
Professor 1	«Se o papel e a ação da escola se cumprirem de forma ideal, os alunos com necessidades educativas especiais conseguirão alcançar o sucesso educativo e, mais tarde, integrar-se na vida profissional.»	«O prosseguimento de estudos dos alunos com necessidades educativas especiais depende, principalmente, do seu perfil de funcionalidade. Um aluno com dislexia, disortografia, disgrafia e/ou discalculia pode fazer um percurso académico brilhante. Do mesmo modo, um aluno cujas diferenças advenham de problemas exclusivamente físicos (motores, visuais, auditivos...) também. Já os alunos com dificuldades cognitivas, nalguns casos, profundas, verão o prosseguimento de estudos mais comprometido.»
Professor 2	«Alguns deles integrar-se-ão no mercado de trabalho se conseguirem empregos baseados em tarefas rotineiras. No entanto, há muitos cujo futuro me preocupa bastante, pois não os consigo ver encaixados no mundo laboral.»	«Para o ensino superior acho que não. Mesmo o ensino secundário, acho muito complicado. A larga maioria dos alunos com necessidades educativas especiais não consegue acompanhar os conteúdos relativos às disciplinas do ensino secundário.»
Professor 3	«Infelizmente, com muita preocupação. Estamos numa sociedade competitiva em que os empregos não chegam nem para aqueles que fazem um percurso académico brilhante quanto mais para estes...»	«Nem pensar...»

Percorre-se, pois, um caminho em que se regista um percurso de descrédito e de desânimo relativamente à integração dos alunos com necessidades educativas especiais no mercado de trabalho.

No atinente ao prosseguimento de estudos, idêntico atalho é trilhado, pois que de alguém que acredita no sucesso académico (sempre dependente da tipologia da problemática de que o aluno é alvo) se chega a alguém que coloca este cenário como uma impossibilidade total.

Na perspetiva dos entrevistados, o ingresso no mercado de trabalho poderá até ocorrer antes da conclusão da escolaridade, o que poderia fomentar o exercício prático de uma qualquer profissão.

Os trabalhos a desenvolver por estes alunos estarão sempre dependentes dos respetivos perfis de funcionalidade, mas, regra geral, deverão ser orientados para atividades de teor mais prático e repetitivo, ou seja, se mais fácil exequibilidade.

Da parte dos encarregados de educação, a preocupação com o ingresso no mercado de trabalho dos jovens com necessidades educativas especiais chega a ser fonte de angústia e de preocupação, talvez pelo papel de pai/mãe associados. Atentemos:

Encarregado de Educação 1: «Essa é uma questão que me preocupa bastante. Estamos numa sociedade competitiva demais e tenho muito receio de que o meu filho não se consiga integrar nessa sociedade devido às suas dificuldades.»; «Gostar, claro que gostaria, mas tenho noção de que ele nunca conseguiria realizar estudos superiores.»; «Devido às suas limitações.»; «Terá que realizar um trabalho mais prático e repetitivo.»

Encarregado de Educação 2: «Isso é a maior preocupação da minha vida. Tenho medo que me aconteça alguma coisa a mim ou ao pai dele e ele fica sem ninguém para o ajudar e acompanhar. Sei que o meu filho precisará sempre de algum acompanhamento e daí a minha grande preocupação enquanto mãe.»; «Qualquer mãe gostaria de ter um filho doutor, mas isso, infelizmente, não é possível. Mas eu também já ultrapassei essa fase. Agora o que eu quero realmente é ver o meu filho feliz e encaminhado na vida.»; «Acho que poderá, por exemplo, trabalhar num café. O meu irmão tem um café e ele vai para lá muitas vezes. Até tem jeito para aquilo...»

Encarregado de Educação 3: «Espero que ele arranje um trabalhinho...»; «Não quero que ele vá para a universidade.»; «Nem eu nem o pai andámos na universidade. Também não temos dinheiro para essas coisas.»

É apanágio da condição humana a preocupação dos pais com os seus filhos. Portanto, é com perfeita naturalidade que se interpretam as declarações prestadas.

Verifica-se que não há expectativas demasiadamente elevadas destes pais relativamente a um eventual percurso académico dos seus filhos.

No que toca às perceções dos próprios jovens com necessidades educativas especiais nesta matéria, constatamos que corroboram os anseios dos pais, apesar de um dos jovens pretender vir a ser professor de História.

No atinente à outra faixa dos jovens entrevistados, estes consideram que, da parte dos alunos NEE's, deverá haver um forte investimento nas tarefas escolares para ultrapassar as suas dificuldades. Além disto, consideram que os alunos NEE's não reúnem condições para prosseguir estudos superiores e que, por isso mesmo, terão como alternativa empregos como trabalhar num café ou num restaurante, ser condutor de um camião ou até emigrar.

6.9. Síntese das conclusões obtidas

Na segunda parte do presente trabalho foi nosso mister apurar perceções e visões dos diferentes atores que se movimentam no cenário educativo atual sobre a forma como os alunos com necessidades educativas especiais (mais precisamente os que beneficiam de adequações curriculares individuais e de adequações no processo de avaliação) se integram na disciplina de Português, em particular, e na escola, em geral. Para a concretização de tal objetivo, recorreu-se a uma metodologia qualitativa que, embora não permita encontrar soluções quantificáveis e/ou mensuráveis, oferece uma visão panorâmica do modo como se desenvolve o processo de ensino/aprendizagem. Afinal, a instituição escolar é formada por seres humanos, o que faz com que a visão destas pessoas seja imperiosa para apurar o real *status quo* e, a partir daí, avançar com soluções de atuação que permitam atitudes dissuasoras de práticas negativas e promotoras de favoráveis execuções.

A conceção do aluno com necessidades educativas especiais é desenhada com base em pressupostos que a realidade oferece e que, na verdade, não podem ser ocultados. Estes alunos são portadores de uma problemática que os faz vivenciar dificuldades no acesso ao currículo e que, por isso mesmo, exigem uma resposta

educativa diferenciada, mas nunca discriminatória. Logo, os diferentes atores escolares não recorrem a eufemismos para referenciar a diferença mas identificam-na e reconhecem-na.

Assim, o desempenho escolar destes alunos não será igual ao dos pares, mas assenta também, e necessariamente, no conceito de diferença.

Fica a esperança de que essa diferença não seja nunca promotora da exclusão, mas que seja sempre encarada como uma individualidade que é, afinal, apanágio de todo e qualquer ser humano. Porém, para que esta esperança passe da imagiologia à realidade, os alunos com necessidades educativas especiais carecem de ser alvo de um processo de inclusão efetiva.

Quando apurámos as perspetivas acerca da inclusão destes alunos, constatámos a não existência de unanimidade total. Diga-se que apenas uma professora mostrou descrédito relativamente ao processo inclusivo. Contudo, a preocupação reside no facto de ela poder afigurar-se como representativa de outros que pensem do mesmo modo. Na realidade, se não acreditarmos na inclusão, ela jamais sairá dos preceitos teóricos para fazer parte do quotidiano das nossas escolas. Claro que a falta de recursos, entre outras contingências desta ordem, podem afigurar-se como elementos motivadores de desânimo e de uma visão negativista de todo este processo. Contudo, deixamos o desafio para nos juntarmos às opiniões mais otimistas, no que à inclusão diz respeito, e unir esforços para que os alunos com necessidades educativas especiais sejam simplesmente alunos da escola (sem rótulos nem atributos que os transcendem).

Mas para que a visão favorável se confirme, há relações de índole dialética que devem necessariamente ser estabelecidas com base em reciprocidades e em atitudes colaborativas. No cerne do processo de ensino/aprendizagem, não se encontram apenas os professores e os alunos. Há todo um conjunto de sinergias que, ainda que de forma mais indirecta, em algumas circunstâncias, são um contributo de importância inigualável. É o caso dos pais/encarregados de educação e dos pares.

No que toca à colaboração prestada pelos pais/encarregados de educação, pese embora algum desconhecimento deste universo temático decorrente de um nível de formação escolar, social e cultural bastante baixo, todos são unânimes em reconhecer que se trata de um fator primordial e que pode até marcar a diferença, em termos de qualidade, no que toca quer à inclusão quer às aprendizagens. Os próprios alunos reconhecem o auxílio prestado pelos pais/encarregados de educação como um elemento francamente abonatório. Do lado dos professores, apuraram-se também constatações que remetem para a importância dos pais no processo educativo dos seus filhos, o que assume contornos mais prementes quando se trata de alunos com necessidades educativas especiais.

E os pares? Será a sua colaboração pertinente para a globalidade do processo de ensino/aprendizagem de uma criança/adolescente com necessidades educativas especiais?

A população dos alunos em estudo, como já foi referido em vários pontos, localiza-se no quinto ano de escolaridade, o que faz com que se encontrem em fase de abandono da infância e de subsequente ingresso na adolescência. Daí, e mais ainda quando se trata de fazer referência aos pares, o facto de se encontrarem nesta fase poder determinar todo o processo de ensino/aprendizagem.

Como refere o título da obra de Manuela Fleming (2005) elencado na bibliografia do presente trabalho, os adolescentes vivem “entre o medo e o desejo de crescer”. Neste contexto, convém não esquecermos que os alunos NEE’s são também adolescentes, ou seja, a adolescência é, também para eles, um dos caminhos percorridos na marcha da vida. E este caminho, se não é linear para os adolescentes ditos “normais”, também não o é para os adolescentes com necessidades educativas especiais, pois as encruzilhadas e as estradas sem saída marcam também, se não até em maior escala, as suas vidas.

Devemos atender a que todas as alterações decorrentes da adolescência se assolam de todos os rapazes e de todas as raparigas que se encontram nesta faixa etária independentemente de algumas características estruturais que os possam singularizar. Acontece, porém, que os adolescentes com necessidades educativas

especiais se encontram desprovidos de capacidades cognitivas que se apresentariam certamente como um facilitador substancial para que ultrapassassem de modo menos sinuoso as consequências negativas advindas das mudanças trazidas pela adolescência.

Ora, num adolescente dito “normal”, “a conjugação da intelectualização com o acesso ao pensamento formal parece-nos portanto essencial para compreender, por exemplo, a tendência para a abstração e o interesse pela reflexão metafísica que se inserem habitualmente na crise de originalidade juvenil e isto apesar de se tratar de dois fenómenos de níveis diferentes: mecanismo de defesa do Ego no caso da intelectualização e processo de desenvolvimento no que respeita ao acesso ao pensamento formal” (Golse, 2006, p. 306). Num adolescente NEE, o processo de intelectualização é mais lento. Por seu turno, o acesso ao pensamento formal ocorre também num ritmo lento, não chegando a concretizar-se, em alguns casos. Assim sendo, muitos adolescentes, apesar de em termos de fase etária *tout court*, estarem na adolescência, não chegam a passar da infância no que à intelectualização e à capacidade de assumir níveis de abstração diz respeito. Com efeito, são adolescentes *sui generis*, pois, em termos físicos, acompanham a globalidade dos seus pares, o que não acontece em termos intelectuais. Neste ponto, é bom de ver que se gera um desfasamento entre o adolescente portador de necessidades educativas especiais e aquele que não o é.

Muitos adolescentes com necessidades educativas especiais possuem um pensamento típico da criança, ao contrário do que seria expetável para a sua faixa etária. Efetivamente, possuem um pensamento limitado ao aqui e agora, limitado aos objetos e situações concretas, concentrado na própria perspectiva intelectual e a resolução de problemas é ditada pelos detalhes dos mesmos. Poder-se-á dizer que, para estes alunos, a adolescência é uma fase da vida “*sui sui sui generis*”. Como tal, frequentam a escola em que os seus pares possuem um pensamento típico de adolescente, o que gera um desfasamento entre o desempenho académico e social de uns e de outros.

E é neste contexto que a colaboração dos pares assume ainda maior importância. São eles que transportam, ou não, os colegas para os diferentes cenários em que se movimentam. Os diferentes entrevistados reconhecem esta realidade e sublinham a importância da colaboração dos pares, ainda que não deixem de o inverso também pode acontecer (a capacidade inclusiva dos pares pode situar-se num nível tão elevado como a sua capacidade exclusiva). Contudo, estes são em menor número, o que pode constituir um dado de otimismo.

No atinente às medidas do Decreto-Lei n.º3/2008 pelas quais estes alunos se encontram abrangidos, verifica-se que há uma muito maior crença nas potencialidades das adequações no processo de avaliação em detrimento das adequações curriculares individuais.

As adequações curriculares individuais apresentam-se como uma medida educativa que tem por base o currículo comum. Ao invés, de uma certa opinião mais ou menos generalizada pelo senso comum de que poderia assentar na exclusão de conteúdos, a verdade é que a essência das adequações curriculares remete para o acrescentamento de conteúdos. Assim, parte-se da mobilização e/ou recuperação de conteúdos de anos anteriores para a efetiva aquisição de conteúdos do ano de escolaridade em curso.

Os professores, ou seja, aqueles que implementam junto dos alunos com necessidades educativas especiais as adequações curriculares individuais, apesar de apresentarem um entendimento correto da medida em teoria, nem sempre a operacionalizam de modo eficiente, o que poderá ter consequências menos positivas ao nível dos desejáveis efeitos da medida no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. Refira-se também um professor que apresenta total descrédito relativamente a esta temática.

Quanto aos encarregados de educação, deve mencionar-se que ou desconhecem totalmente a medida ou a associam, também eles, à redução de conteúdos.

Os alunos, quer sejam ou não portadores de necessidades educativas especiais, também se encontram totalmente distanciados do conhecimento das adequações curriculares individuais.

Cenário diferente foi encontrado quando tentámos aferir perceções sobre as adequações no processo de avaliação.

Todos os atores educativos entrevistados têm um entendimento real da essência da medida tal como dos seus principais modos de operacionalização. Ora, o facto de opinarem em prol da sua favorável exequibilidade poderá estar na base dos seus efeitos positivos global e unanimemente reconhecidos.

Unanimidade foi também encontrada quando questionámos o modo de aplicação do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, em que todos os professores entrevistados afirmam proceder de igual modo para a globalidade dos alunos da turma quer sejam ou não portadores de necessidades educativas especiais.

Em termos de perspetivas sobre o futuro dos alunos com necessidades educativas especiais, da parte dos professores, há quem acredite na possibilidade de prosseguimento de estudos, o que está dependente do perfil de funcionalidade dos alunos. Em paralelo, registam-se também visões profundamente negativistas da inclusão destes alunos no universo laboral, excluindo-se por completo a existência de condições para um eventual prosseguimento de estudos.

Os pais/encarregados de educação manifestam uma preocupação natural com o futuro dos seus filhos, não prevendo a possibilidade de formação superior.

Finalmente, apenas um jovem com necessidades educativas especiais constitui a exceção, uma vez que todos os outros (com ou sem NEE's) prevêem o ingresso no mercado de trabalho em atividades de teor prático e que não impliquem a posse de estudos superiores.

CONCLUSÃO

Conclusão

Volvidos 22 anos sobre a *Declaração de Salamanca*, é modelarmente atual a convicção de que «as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades».

Assim, hodiernamente, a educação inclusiva é um direito de todas as crianças, adolescentes e jovens independentemente das problemáticas de que são alvo. Cabe, pois, à escola regular dar respostas educativas específicas determinadas pelo perfil de funcionalidade, não menos específico, dos mesmos. Portanto, os procedimentos letivos seguidos pelos professores e os próprios currículos devem adaptar-se às necessidades dos alunos, de modo a oferecer-lhes oportunidades de aprendizagens.

Nas escolas da atualidade, a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais não pode definir-se como uma utopia. No entanto, atendendo ao modo como se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem, pelo menos em alguns contextos, carece ainda do melhoramento de algumas práticas, sempre tendo na base a diferenciação, que não é discriminação, pois que «teachers in inclusive classrooms not only have lessons that they are preparing, but also have a population of students to whom they are delivering those very lessons at any given moment for every day» (Karten, 2009, p. 18).

A conceção da inclusão só será efetiva se partirmos da convergência de diferentes fatores, que interagem de modo recíproco, em prol do aluno com necessidades educativas especiais: professores, pais/encarregados de educação e pares.

Os alunos que constituem a amostra em estudo localizam-se no quinto ano de escolaridade, começando, portanto, a desbravar os meandros da adolescência.

Trata-se de uma fase da vida em que as metamorfoses são constantes e de vária ordem (fisiológicas, psicológicas, cognitivas...). A forma como o adolescente reage e conduz este turbilhão de mudanças é influenciada pelas suas próprias

características estruturais, que são diferentes de indivíduo para indivíduo, e pelas características do meio onde está integrado.

Ora, no caso dos adolescentes com necessidades educativas especiais, dado que as suas características estruturais são também “especiais” e condicionam o seu nível de funcionalidade académica e social, a vivência das alterações da adolescência pode revelar-se ainda mais complexa.

Supostamente, nesta fase da vida, e na ótica de Piaget, deveria ocorrer a passagem do estágio das operações concretas para o estágio das operações formais. Contudo, a problemática cognitiva de que a maioria destes adolescentes são alvo aprisiona-os, muitas vezes, nas operações concretas, ou seja, aproxima-os da infância e afasta-os da adolescência teoricamente concebida.

Este fenómeno gera questões do foro inclusivo, isto é, como o desempenho social destes adolescentes é diferente do da globalidade dos pares, eles acabam por ficar à margem ainda que fisicamente frequentem uma estrutura escolar regular.

Estes alunos encontram-se abrangidos por medidas do regime educativo especial (adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação). Assim, haverá condições para a sua plena inclusão? Será a inclusão efetiva?

A verdade é que a diferença existe e há que enfrentá-la e lidar com ela do modo mais natural possível, ou seja, olhar sempre para ela com os “olhos do coração”! Contudo, infelizmente, esta atitude não é, de *per si*, suficiente para que as diferenças sejam realmente ultrapassadas. É urgente uma consciencialização do importante papel de diferentes atores educativos em todo este processo: a família, os professores e os pares. Assim, todos devem trabalhar em uníssono, no sentido de fazer com que as diferenças sejam apenas uma característica, como tantas outras que marcam os indivíduos em geral, e não um handicap para a realização de vivências e aprendizagens. Sim, estas vivências e aprendizagens poderão ser adaptadas, mas não restritas.

Efetivamente, a colaboração entre a família e a escola é fundamental, para que se empreendam procedimentos inclusivos. Os professores deverão mostrar-se abertos a esta colaboração e estabelecer pontes para com a globalidade dos alunos da escola. É que não pode ser esquecido o facto de estes também poderem tirar dividendos da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Os pares são elementos fulcrais para a implementação da inclusão, mas necessitam, também eles, de ser alvo de todo um processo de consciencialização desta realidade.

Tomando como base *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry, “cativar”, “criar laços” constituem o ponto de partida da relação a estabelecer com os alunos. Por outro lado, devem ser empreendidos esforços para a inclusão de todos os alunos, atenuando as diferenças e salientando potencialidades. É preciso que o professor respeite os alunos, na igualdade e na diferença, e crie um bom ambiente de trabalho para que os alunos também o respeitem e para que haja um bom clima de formação e de interação. É preciso também que o professor, enquanto ente mais esclarecido do ponto de vista académico e intelectual, sensibilize os pares para a necessidade de integração no maior grau possível dos adolescentes com necessidades educativas especiais.

Porém, não podemos ser utópicos ao ponto de incorrer em pensamentos de existência de relações perfeitas. Há sempre situações de indisciplina, de menor empatia, enfim, de conflitos... A grande sabedoria não está em querer fazer parecer que esses problemas não existem, mas em tentar ultrapassá-los. Penso que, neste ponto, é fundamental que o professor não arrisque apenas mudar a atitude dos alunos, mas procure também reconhecer algumas culpas e, por isso mesmo, alterar formas de atuação. Exupéry refere “Se eu ordenasse a um general que se transformasse num pássaro e se o general não obedecesse, a culpa não era do general”.

Verdadeiramente, a prática pedagógica deve ter por base as antinomias liberdade/autoridade e autonomia/responsabilidade. Os membros de cada uma destas antinomias complementam-se e a presença de um não implica a ausência do outro.

Com o que fica dito, resta a esperança de conseguirmos fazer com que adolescência e necessidades educativas especiais deixem de ser “dois cônjuges de

mãos dadas arranhando-se em silêncio”, mas passem a caminhar harmoniosamente de mãos dadas...

E para isso importa tecer algumas considerações sobre o modo como se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem no que aos alunos com necessidades educativas especiais diz respeito.

Em termos de conceção das medidas educativas do Decreto-Lei n.º 3/2008, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação, as opiniões divergem.

Globalmente, a primeira das medidas referidas é considerada não exequível ou associada à redução dos conteúdos inerentes ao ano de escolaridade em causa. A segunda medida mencionada é entendida por todos de acordo com os normativos legais e é, de facto, transposta para a realidade como modo de garantir o sucesso educativo dos alunos.

Careceremos de adequar a legislação às práticas ou as práticas à legislação? De um modo ou de outro, o caminho terá que ter sempre como horizonte a integração plena dos alunos com necessidades educativas especiais com tudo o que lhe está subjacente.

Chegados a este ponto, cumpre dizer que são algumas as limitações inerentes ao estudo que agora finda. Começamos por referir o facto de se tratar de um estudo desenvolvido a partir de uma pequena amostra de agentes escolares envolvidos no processo que foi objeto de estudo. Daqui resulta, pois, a exiguidade da amostra.

Por outro lado, como sentimos necessidade de circunscrever a amostra e de a localizar em termos de disciplina (Português), ano de escolaridade (quinto) e medidas educativas pelas quais os alunos com necessidades educativas especiais em estudo são abrangidos (adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação), as conclusões aplicam-se apenas a este grupo.

O facto de não ter sido possível dedicar mais tempo à elaboração deste trabalho, em virtude das múltiplas solicitações profissionais a que um professor está

sujeito no momento presente, acarretou a impossibilidade de aprofundamento e/ou de aperfeiçoamento de alguns aspetos. A difícil conciliação da vida pessoal, profissional e académica não permite, tanto quanto seria desejável, a disponibilização do tempo necessário para a realização de um trabalho mais ambicioso.

Em jeito de recomendações a favor da melhoria das práticas no futuro, poderemos, valorizando sempre e nunca descurando os progressos até agora realizados, referir que seria benéfico adequar as emanações legislativas à dimensão pragmática do fenómeno, o que, ao longo do nosso estudo, nem sempre se revelou possível. Por outro lado, será bastante positivo que se continuem a produzir estudos sobre a matéria em análise, pois só assim se retirarão conclusões abonatórias às práticas nos diferentes contextos escolares. Além disto, seria muito salutar que a (boa)vontade dos agentes escolares, nomeadamente dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, no que toca ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, permaneça e aumente, pois só assim as respostas educativas oferecidas se afigurarão verdadeiramente eficazes e dotadas da flexibilidade necessária. O referido anteriormente passa pela criação de uma imprescindível cultura de escola que tenha como fator centralizador capaz de se sobrepor a qualquer outro o humanismo. Ainda no âmbito das recomendações para uma possível ação, talvez não fosse desajustada a realização de arranjos ao próprio currículo, no sentido de este ser mais facilmente aplicado aos alunos com necessidades educativas especiais que não se encontram em condições nem de prescindir de medidas educativas especiais nem de terem de sujeitar-se a um currículo alternativo e completamente diferenciado do currículo regular. Mais, como forma de incentivo à melhoria das ações desenvolvidas e de valorização e divulgação das boas práticas, seria notável que fossem dadas a conhecer as experiências de sucesso, tendo sempre na mira a oferta de estratégias de trabalho possível para outros contextos educativos. Finalmente, uma última recomendação que decorre da constatação do desalento rondando talvez o desconhecimento de uma das professoras entrevistadas: invista-se na formação de professores neste âmbito; assim como o aluno tem um perfil de funcionalidade específico também o professor que com ele trabalha deve desenhar o seu próprio perfil docente do modo mais adequado possível. Isto só é possível com

base na formação e na consciencialização da adaptabilidade e flexibilidade das práticas.

Na *Mensagem*, Fernando Pessoa, refere que «Deus quer, o homem sonha, a obra nasce». Na verdade, o homem sonha que esta investigação se aprofunde e vá mais além. É só esperar que Deus queira e que a obra nasça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências bibliográficas

- ABRANTES, P. (2003). *Os sentidos da escola*. Oeiras: Celta Editores.
- ABREU, V. (1996). *Pais, Professores e Psicólogos*. Coimbra: Coimbra Editora.
- AMADO, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação (Investigação Educacional II)*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- AMOR, E. (2009). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- ARENDS, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mac Graw-Hill.
- ARMSTRONG, A. C. et al (2010). *Inclusive Education. International Policy & Practice*. London: Sage.
- BAIRRÃO, J. (1998). *Subsídios para o Sistema de educação. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- BARBEIRO, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *Pnep. O ensino da escrita. A dimensão textual*. Lisboa: ME – DGIDC.
- BARRETO, A. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do 1º ciclo*. (Tese de mestrado não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- BAYARD, R.T. & BAYARD, J. (1991). *SOCORRO! Tenho um filho adolescente*. Lisboa: Terramar.
- BENAVENTE, A. (1994). *Estratégias de Igualdade Real. Educação para Todos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BENAVENTE, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

BERNARDES, J. A. C. & MATEUS, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

BESSA, A. M. (1988). *A Identidade Portuguesa – Cumprir Portugal*. Lisboa: Instituto Dom João de Castro.

BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.

BORGES, I. (2011). *O papel dos pares na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. (Tese de mestrado não publicada). Coimbra: Escola Superior de Educação.

BURSZTYN, A. M. (2007). *The Praeger Handbook of Special Education*. Westport: Praeger Publishers.

CABRAL, Maria L. (2001). *A escrita na sala de aula: uma abordagem processual*. In Revista Portuguesa de Educação, Vol. 14. N.º2, 2011, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

CARDÓRIO, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

CASSANY, D. (2005). *Describir el Escribir: Como se aprende a escribir*. Barcelona: PaidósIberica.

CASSANY, D. (2005). *Expresión Escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.

CASSANY, D. (2002). *La Cocina de la Escritura*. Barcelona: Anagrama.

CASSANY, D. y García del TORO, Antonio (1999). *Recetas para Escribir*. San Juan de Puerto Rico: Ed. Plaza Mayor.

CHAPLIN, J. P. (1989). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Círculo de Leitores.

CLOUGH, P. (2000). *Theories of Inclusive Education: A Student's Guide*. London: Sage/Paul Chapman Publishing.

Conselho Nacional de Educação (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação.

CONTENTE, M. (2000). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.

CORREIA, L.M; RODRIGUES, A; MARTINS, A.P.L; SANTOS, A.C; FERREIRA, R.M.S. (2008). Intervenção com alunos com necessidades educativas especiais. In CORREIA, L.M., *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores* (2ª edição revista e ampliada). Porto: Porto Editora.

COSTA, P. J. L. (1997). *A construção do cânone literário escolar*. Universidade de Évora: Departamento de Pedagogia e Educação (Trabalho de Síntese destinado às provas de aptidão pedagógica e capacidade científica).

DENZIN, N., & LINCOLN, Y. (2003). *The Landscape of Qualitative Research. Theories and issues*. Londres: SAGE Publications.

DIAS, P. (2004). *Desenvolvimento de objectos de aprendizagem para plataformas*. Atas do VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa (pp. 3-12). México: Monterrey.

FERNANDES, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.

FLEMING, M. (2005). *Entre o Medo e o Desejo de Crescer. Psicologia da Adolescência*. Porto: Edições Afrontamento.

GOLSE, B. (2006), *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança*. Lisboa: Climepsi Editores.

GONÇALVES, J. et al. (2012). *O Emprego das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade - uma abordagem pela igualdade de oportunidades*. Lisboa, Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

- GONZALEZ, M. (2003). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. M. Correia (Org.). *Educação Especial e Inclusão – quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- JIMÉNEZ, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro (Tradução de Ana Escolval).
- JUCQUOIS, G. (1998). *Redacção e Composição*. Lisboa: Editorial Presença.
- KARTEN, T. (2009). *Inclusion Strategies that work for Adolescent Learners!*. U.S.A: Corwin.
- KAUFFMAN, J. M. & LOPES, J. A. (2007). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- KEDIRO, K. A. (2012). *Teachers Perceptions and Attitudes on Implementing Inclusive Education*. U. S. A.: Lambert Academic Publishing.
- LEAL, S. M. (2012). *O Português no Ensino Secundário. Transformações, tensões e dinâmicas de apropriação da recontextualização curricular*. Porto: Porto editora.
- LEÃO, F. C. (1992). *O Enigma Português*. Lisboa: Guimarães Editores.
- LEITE, T. S. (2013). Adequações curriculares: perspectivas e práticas de planeamento e intervenção. Da investigação às práticas, III, (I), pp. 30-52.
- LEITE, T. S. (2012). Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. In I. SANCHES, M. Costa & A. SANTOS [e-book], *Para uma educação inclusiva: dos conceitos às práticas*. Vol. I (pp.85- 96). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- LOPES, M. I. G. (2010). *A oralidade como objecto de ensino e aprendizagem na aula de Português*. (Trabalho científico não publicado). Cabo Verde: Universidade de Cabo Verde.

- MACNAMARA, S. & MORETON, G. (1988). *Changing Behavior – Teaching Children with Emotional and Behavioural Difficulties in Primary and secondary Classrooms*. Great Britain: David Fulton Publishers.
- MARCELINO, Maria Paula (2009). *Inclusão e Currículo – As Práticas Curriculares dos Professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, decorrentes da Inclusão de Alunos com N.E.E.* (Tese de mestrado não publicada) Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- MCCLOSKEY, G. et al. (2008). *Assessment and Intervention for Executive Function Difficulties*. London: Routledge.
- MARQUES, A. L. (2003). *Motivar para a Escrita – Um guia para professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- MATEUS, Maria Helena Mira et al. (1994). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- MINUCHIN, S. (1990). *Famílias, Funcionamento e Tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MONTEIRO, C. et al. (2013). *Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: um estudo exploratório*. In Revista Portuguesa de Educação, 2013, 26(2), pp. 111-138 201º 3, CIEd – Universidade do Minho.
- MONTEIRO, S. (2012). *Diferenciação curricular para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa.
- NIELSEN, B. L. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- PENNAC, D. (1997). *Como um romance*. Lisboa: Edições Asa.
- PEREIRA, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como Abordar... A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.

PEREIRA, L. A., & Azevedo, F. (2002). *Como Abordar... A produção de textos escritos*. Lisboa: Areal Editores.

PEREIRA, L. A. (2008). *Escrever com as Crianças. Como fazer bons leitores e escritores. Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.

PEREIRA, L. A. (1998). *O Jogo no Ensino-Aprendizagem da Língua*. Leiria: Legenda Editora.

REIS, C. (2008). *O conhecimento da literatura*. Coimbra: Edições Almedina.

RELVAS, A. P. (1996). *O ciclo vital da família, perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.

ROLDÃO, M. C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp.151-166). Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

ROLDÃO, M. C. (2010). Ensinar e Aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In R. T. Ens & M. A. Behrens (Org.), *Formação do professor. Profissionalidade, pesquisa e cultura escolar* (pp. 25-42). Curitiba: Campagnat.

SAMPAIO, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Caminho.

SAMPAIO, D. (2011). *Da Família, Da Escola, E Umas Quantas Coisas Mais*. Lisboa: Caminho.

SERRA, H. (2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais. Domínio cognitivo*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

SILVA, P. (2007). *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares*. Lisboa: Profedições.

SILVEIRA, M. & ALMEIDA, R. (2005). *Caminhos para a Inclusão Humana*. Porto: Edições Asa.

SOUSA, A. & SERRA, H. (2003). A responsabilidade da escola, a participação dos pais. *Sonhar*, 1, 57-81.

SOUSA, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.

SOUSA, H. F. C. (2006). *A comunicação oral na aula de português – Programa de intervenção pedagógico-didáctica*. Porto: Edições Asa.

SPRINTHAL, N. & COLLINS, W. A. (1994). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Trad. de Cristina Maria Coimbra Vieira).

SYDER, M. J. A. (2009). *A compreensão leitora*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

TILSTONE, C., & ROSE, R. (2005). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

TOMLINSON, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto: Porto Editora

TORO, J. & CERVERA, C. (1990). *TALE: test de análisis de lectoescritura*. Madrid: Ed. Aprendizaje.

VIEIRA, Cristina (1995). *Investigação Quantitativa e Investigação Qualitativa: uma abordagem comparativa*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

VIEIRA, M. C. (2010). *O Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

VILELAS, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

WEARMOUTH, J. & BERRYMAN, M. (2011). «Parent, Family and Community Support for Addressing Difficulties in Literacy», in WYATT-SMITH, C., ELKINS, J. & GUNN, S. (2011). *Multiple Perspectives on Difficulties in Learning Literacy and Numeracy*. London: Springer.

WOODS, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

Legislação consultada

- Portaria n.º 22664/1967, de 28 de abril
- Lei n.º 6/71, de 8 de novembro
- Lei n.º 5/73, de 25 de julho
- Dec-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto
- Portaria n.º 1488/2004, de 24 de dezembro
- Portaria n.º 1147/2005, de 8 de novembro
- Portaria n.º 476/2007, de 24 de dezembro
- Dec-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro
- Dec-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto
- Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro
- Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril
- Declaração de rectificação n.º 669/2012, de 23 de maio
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 5 de julho
- *Declaração de Salamanca*
- Dicionário Terminológico
- *Programa de Português do Ensino Básico* (2009)
- *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2012)
- *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015)

ANEXOS

GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevistador: Sónia Teresa Simões da Costa

Entrevistado: Professor de Português com alunos com necessidades educativas especiais integrados na turma

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 – Legitimação de entrevista		Agradecer a disponibilidade; explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar a entrevistada na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados; explicar o procedimento; estabelecer uma conversa informal de modo a que se sinta à vontade.	
BLOCO 2 – Conceção do aluno com necessidades educativas especiais	Obter dados sobre a perceção do professor relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais	- Qual a visão que possui de um aluno com necessidades educativas especiais?	- Como é o desempenho destes alunos? - Que objetivos traça para estes alunos?
BLOCO 3 – A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais	Obter dados sobre a forma como o professor encara a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular	- Na sua perspetiva, a escola regular consegue realmente incluir os alunos com necessidades educativas especiais?	- Em termos práticos, os alunos com necessidades educativas especiais estão realmente incluídos? - Como verifica isso? - Considera que todos os agentes escolares (professores, assistentes técnicos, pares...) contribuem para essa inclusão? - De que modo?
BLOCO 4 – Colaboração dos pais/encarregados de educação	Obter dados sobre o modo como o professor encara a colaboração dos pais/encarregados de educação no processo educativo do aluno com necessidades educativas especiais	- Considera que existe realmente colaboração dos pais/encarregados de educação no trabalho realizado com os alunos com necessidades educativas especiais?	- De que modo colaboram? - Vê vantagens nesta articulação? - Colaboram após solicitação ou por iniciativa própria? - Possuem expectativas demasiado elevadas em relação ao papel da escola em todo este processo? - Esperam da escola aquilo que eles próprios não conseguem oferecer aos seus educandos? - Posicionam-se como verdadeiros parceiros da escola?

BLOCO 5 – Colaboração dos pares na integração dos alunos com necessidades educativas especiais	Obter dados sobre o modo como o professor perceciona a colaboração dos pares na integração dos alunos com necessidades educativas especiais	- Considera que os pares têm um papel relevante na integração dos alunos com necessidades educativas especiais?	- Quais as ações práticas que os pares podem levar a cabo no sentido da integração dos colegas com necessidades educativas especiais? - Terá maior impacto a colaboração dos pares relativamente a outros agentes educativos? - Porquê?
BLOCO 6 – Adequações curriculares individuais	Obter dados sobre o modo como o professor perceciona a medida educativa “adequações curriculares individuais”	- O que entende por adequações curriculares individuais?	- Como operacionaliza as adequações curriculares individuais? - Considera esta medida exequível, em termos práticos? - Terá efeitos realmente positivos no desempenho escolar do aluno?
BLOCO 7– Adequações no processo de avaliação	Obter dados sobre o modo como o professor perceciona a medida educativa “adequações no processo de avaliação”	- O que entende por adequações no processo de avaliação?	- Como operacionaliza as adequações no processo de avaliação? - Considera esta medida exequível, em termos práticos? - Terá efeitos realmente positivos no desempenho escolar do aluno?
BLOCO 8 – Aplicação do <i>Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i> a alunos NEE's	Obter dados sobre o modo como o professor aplica o <i>Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i> a alunos NEE's	- Como aplica o <i>Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico</i> a alunos NEE's?	- Segue, com estes alunos, a mesma linha programática que segue com o resto da turma? - Reduz conteúdos? Quais? - Mobiliza conteúdos de anos anteriores? Quais?
BLOCO 9 – Perspetivas sobre o futuro dos alunos com necessidades educativas especiais	Obter dados sobre o modo como o professor perceciona o futuro dos alunos com necessidades educativas especiais	- Como vê o futuro destes alunos?	- Considera que estes alunos se encontram em condições de prosseguir estudos? - Deverão ingressar no mercado de trabalho antes da conclusão da escolaridade? - Que tipo de trabalhos poderão realizar?
BLOCO 10 – Síntese e metareflexão sobre a própria entrevista; agradecimentos	Captar o sentido que o entrevistado dá à situação da entrevista	Que pensa dos objetivos desta investigação e como vê o contributo que pode dar à mesma?	

⁶ Guião elaborado com base em AMADO, João da Silva (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevistador: Sónia Teresa Simões da Costa

Entrevistado: Pais/encarregados de educação de aluno com necessidades educativas especiais

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 – Legitimação de entrevista		Agradecer a disponibilidade; explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar a entrevistada na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados; explicar o procedimento; estabelecer uma conversa informal de modo a que se sinta à vontade.	
BLOCO 2 – Conceção do aluno com necessidades educativas especiais	Obter dados sobre a perceção do encarregado de educação relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais	- Qual a visão que possui de um aluno com necessidades educativas especiais?	- Conhece o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro? - Sabe quais são as suas emanações essenciais? - A escola regular conseguirá realmente incluir estes alunos? - Como é o desempenho destes alunos? - Que objetivos considera que são traçados para estes alunos?
BLOCO 3 – A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais - a importância dos pares	Obter dados sobre a forma como o encarregado de educação encara o papel dos pares na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular	- Considera que o seu educando se encontra bem integrado na escola?	- Tem muitos amigos na escola? - Tem uma boa relação com todos os alunos da tua turma? E da escola em geral? - Tem amigos especiais? - Os seus amigos ajudam-te a ultrapassar as suas dificuldades? - O que fazem exatamente para que isso aconteça?
BLOCO 4 – A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais - a importância dos pais/encarregados de educação	Obter dados sobre o modo como o encarregado de educação encara a colaboração dos pais/encarregados de educação no processo educativo do aluno com necessidades educativas especiais na escola regular	- Qual o seu papel na inclusão do seu educando na escola regular?	- Colabora com a escola? - De que modo? - Colabora após solicitação ou por iniciativa própria? - Mantém uma boa relação com os professores do seu filho? - O que é que espera do seu filho em termos escolares? - Como pode contribuir para concretizar essas expectativas?

BLOCO 5 – A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais - a importância dos professores	Obter dados sobre a forma como o encarregado de educação encara o papel dos professores na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular	- Considera que os professores do seu filho constituem uma ajuda no seu desempenho académico?	- Os seus professores ajudam-ne a ultrapassar as suas dificuldades? - Como? - Acha que lhe dão um tratamento diferenciado? - Isso fá-lo sentir diferente em relação aos colegas? - Porquê?
BLOCO 6 – Adequações curriculares individuais	Obter dados sobre o modo como o encarregado de educação percebe a medida educativa “adequações curriculares individuais”	- O que entende por adequações curriculares individuais?	- Já ouviu falar de “adequações curriculares individuais”? - Como sentes que os professores do seu filho realizam as adequações curriculares individuais? - Acha que são uma ajuda para ele? - Porquê? - Com isto, sente que os professores te tratam de modo diferente relativamente aos restantes alunos da turma?
BLOCO 7– Adequações no processo de avaliação	Obter dados sobre o modo como o encarregado de educação percebe a medida educativa “adequações no processo de avaliação”	- O que entende por adequações no processo de avaliação?	- Já ouviu falar de “adequações no processo de avaliação”? - Como sente que os professores do seu filho realizam as adequações no processo de avaliação? - Acha que são uma ajuda para ele? - Porquê? - Os seus testes são diferentes dos dos colegas? - Sente, por isso, que o seu educando é beneficiado em relação aos colegas?
BLOCO 8 – Perspetivas sobre o futuro dos alunos com necessidades educativas especiais	Obter dados sobre o modo como o encarregado de educação percebe o futuro do seu educando	- Como vê o futuro do seu filho?	- Gostaria que o seu filho prosseguisse estudos? - Porquê? - Se sim, acha que será uma tarefa fácil? - Que trabalhos acha que poderá vir a realizar?
BLOCO 9 – Síntese e metareflexão sobre a própria entrevista; agradecimentos	Captar o sentido que o entrevistado dá à situação da entrevista	Que pensa dos objetivos desta investigação e como vê o contributo que pode dar à mesma?	

7

⁷ Guião elaborado com base em AMADO, João da Silva (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevistador: Sónia Teresa Simões da Costa

Entrevistado: Aluno com necessidades educativas especiais

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 – Legitimação de entrevista		Agradecer a disponibilidade; explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar a entrevistada na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados; explicar o procedimento; estabelecer uma conversa informal de modo a que se sinta à vontade.	
BLOCO 2 – Conceção do aluno com necessidades educativas especiais	Obter dados sobre a perceção do aluno relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais	- O que é, para ti, um aluno com necessidades educativas especiais?	- Já ouviste falar da expressão "alunos com necessidades educativas especiais"? - O que achas que significa? - Incluíste-te neste grupo de alunos? - Porquê? - Conheces alunos com necessidades educativas especiais? - Como os caracterizas? - Fazem algo diferente dos restantes alunos? - O quê exatamente?
BLOCO 3 – A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais - a importância dos pares	Obter dados sobre a forma como o aluno encara o papel dos pares na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular	- Sentes-te bem integrado na tua escola?	- Tens muitos amigos na escola? - Tens uma boa relação com todos os alunos da tua turma? E da escola em geral? - Tens amigos especiais? - Os teus amigos ajudam-te a ultrapassar as tuas dificuldades? - O que fazem exactamente para que isso aconteça?
BLOCO 4 – A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais - a importância dos pais/encarregados de educação	Obter dados sobre o modo como o próprio aluno encara a colaboração dos pais/encarregados de educação no processo educativo do aluno com necessidades educativas especiais na escola regular	- Qual o papel dos teus pais/encarregado de educação na tua vida escolar?	- De que modo colaboram? - Colaboram após solicitação ou por iniciativa própria? - Os teus pais têm uma boa relação com os teus professores? - O que é que os teus pais esperam de ti em termos escolares? - Concordas com eles?

BLOCO 5 – A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais - a importância dos professores	Obter dados sobre a forma como o aluno encara o papel dos professores na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular	- Consideras que os teus professores constituem uma ajuda no teu desempenho académico?	- Os teus professores ajudam-te a ultrapassar as tuas dificuldades? - Como? - Dão-te um tratamento diferenciado? - Isso faz-te sentir diferente em relação aos teus colegas? - Porquê?
BLOCO 6 – Adequações curriculares individuais	Obter dados sobre o modo como o aluno perceciona a medida educativa “adequações curriculares individuais”	- O que entendes por adequações curriculares individuais?	- Já ouviste falar de “adequações curriculares individuais”? - O que significa esta expressão? - Para que servem? - Como sentes que os teus professores realizam as adequações curriculares individuais? - Achas que são uma ajuda para ti? - Porquê? - Com isto, sentes que os professores te tratam de modo diferente relativamente aos restantes alunos da turma? - O que achas que os professores te fazem a ti e não fazem aos restantes alunos da turma? - Sentes-te diferente com isso?
BLOCO 7– Adequações no processo de avaliação	Obter dados sobre o modo como o aluno perceciona a medida educativa “adequações no processo de avaliação”	- O que entendes por adequações no processo de avaliação?	- Já ouviste falar de “adequações no processo de avaliação”? - O que significa esta expressão? - Para que servem? - Como sentes que os teus professores realizam as adequações no processo de avaliação? - Achas que são uma ajuda para ti? - Porquê? - Com isto, sentes que os professores te tratam de modo diferente relativamente aos restantes alunos da turma? - O que achas que os professores te fazem a ti e não fazem aos restantes alunos da turma? - Sentes-te diferente com isso? - Os teus testes são diferentes dos dos teus colegas? - Isso faz-te sentir beneficiado em relação a eles?
BLOCO 8 – Perspetivas	Obter dados sobre o	- Como vês o teu futuro?	- Queres prosseguir

sobre o futuro dos alunos com necessidades educativas especiais	modo como o aluno perceciona o seu futuro		estudos? - Porquê? - Se sim, achas que será uma tarefa fácil? - Que trabalhos achas que poderás vir a realizar?
BLOCO 9 – Síntese e metareflexão sobre a própria entrevista; agradecimentos	Captar o sentido que o entrevistado dá à situação da entrevista	Que pensas dos objetivos desta investigação e como vês o contributo que pode dar à mesma	

8

⁸Guião elaborado com base em AMADO, João da Silva (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevistador: Sónia Teresa Simões da Costa**Entrevistado:** Aluno sem necessidades educativas especiais

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 – Legitimação de entrevista		Agradecer a disponibilidade; explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar a entrevistada na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados; explicar o procedimento; estabelecer uma conversa informal de modo a que se sinta à vontade.	
BLOCO 2 – Conceção do aluno com necessidades educativas especiais	Obter dados sobre a perceção do aluno relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais	- O que é, para ti, um aluno com necessidades educativas especiais?	- Já ouviste falar da expressão “alunos com necessidades educativas especiais”? - O que achas que significa? - Incluíste-te neste grupo de alunos? - Porquê? - Conheces alunos com necessidades educativas especiais? - Como os caracterizas? - Fazem algo diferente dos restantes alunos? - O quê exatamente?
BLOCO 3 – A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais - a importância dos pares	Obter dados sobre a forma como o aluno encara o papel dos pares na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular	- Sentes que os alunos com necessidades educativas especiais estão bem integrados na tua escola?	- Tens muitos amigos na escola? - Tens uma boa relação com todos os alunos da tua turma? E da escola em geral? - Tens amigos especiais? - Ajudas os teus amigos com necessidades educativas especiais a ultrapassar as suas dificuldades? - O que fazes exatamente para que isso aconteça?
BLOCO 4 – A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais - a importância dos professores	Obter dados sobre a forma como o aluno encara o papel dos professores na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular	- Consideras que os teus professores constituem uma ajuda no desempenho académico dos alunos com necessidades educativas especiais?	- Os teus professores ajudam-nos a ultrapassar as suas dificuldades? - Como? - Dão-lhes um tratamento diferenciado? - Isso fá-los sentir diferente em relação aos outros colegas? - Porquê?
BLOCO 5 – Adequações curriculares individuais	Obter dados sobre o modo como o aluno percebe a medida educativa “adequações curriculares individuais”	- O que entendes por adequações curriculares individuais?	- Já ouviste falar de “adequações curriculares individuais”? - O que significa esta expressão? - Para que servem? - Como sentes que os teus professores realizam as adequações curriculares individuais?

			<p>- Achas que são uma ajuda para os teus colegas com necessidades educativas especiais?</p> <p>- Porquê?</p> <p>- Com isto, sentes que os professores os tratam de modo diferente relativamente aos restantes alunos da turma?</p> <p>- O que achas que os professores lhes fazem a eles e não fazem aos restantes alunos da turma?</p> <p>- Sentes-te diferente com isso?</p>
BLOCO 6 – Adequações no processo de avaliação	Obter dados sobre o modo como o aluno perceciona a medida educativa “adequações no processo de avaliação”	- O que entendes por adequações no processo de avaliação?	<p>- Já ouviste falar de “adequações no processo de avaliação”?</p> <p>- O que significa esta expressão?</p> <p>- Para que servem?</p> <p>- Como sentes que os teus professores realizam as adequações no processo de avaliação?</p> <p>- Achas que são uma ajuda para os alunos com necessidades educativas especiais?</p> <p>- Porquê?</p> <p>- Com isto, sentes que os professores os tratam de modo diferente relativamente aos restantes alunos da turma?</p> <p>- O que achas que os professores lhes fazem a eles e não fazem aos restantes alunos da turma?</p> <p>- Achas que estes alunos se sentem diferentes com isso?</p> <p>- Os seus testes são diferentes dos dos colegas?</p> <p>- Achas, com isso, que eles são beneficiados em relação a ti?</p>
BLOCO 7 – Perspetivas sobre o futuro dos alunos com necessidades educativas especiais	Obter dados sobre o modo como o aluno perceciona o seu futuro	- Como vês o seu futuro?	<p>- Achas que estes teus colegas querem prosseguir estudos?</p> <p>- Porquê?</p> <p>- Se sim, achas que será uma tarefa fácil?</p> <p>- Que trabalhos achas que poderão vir a realizar?</p>
BLOCO 9 – Síntese e metareflexão sobre a própria entrevista; agradecimentos	Captar o sentido que o entrevistado dá à situação da entrevista	Que pensas dos objetivos desta investigação e como vês o contributo que pode dar à mesma?	

⁹ Guião elaborado com base em AMADO, João da Silva (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Professor n.º 1

Entrevista a professor de Português com aluno com necessidades educativas especiais integrado numa turma de 5.º ano

Idade – 47

Habilitações – Mestrado

Contexto socioeconómico da escola em que leciona – favorável

- Qual a visão que possui de um aluno com necessidades educativas especiais?

Um aluno com necessidades educativas especiais é aquele que, devido ao seu perfil, usufrui de uma dinâmica educativa que se distingue da que é implementada para a generalidade dos alunos.

- Como é o desempenho destes alunos?

O desempenho dos alunos com necessidades educativas especiais difere consoante a forma como estão integrados nas escolas, o modo como são acompanhados e orientados no contexto familiar e social em que se inserem e ainda a sua motivação.

- Que objetivos traça para estes alunos?

Adquirir e desenvolver competências e apreender conhecimentos que lhes permitam sentir-se integrados na escola e na sociedade e que possibilitem a sua inserção e o seu sucesso na vida profissional.

- Na sua perspetiva, a escola regular consegue realmente incluir os alunos com necessidades educativas especiais?

A escola regular pode incluir os alunos com necessidades educativas especiais, conforme se prevê. É da combinação de esforços e de contributos diversos, como o estabelecimento de parcerias com entidades e organizações externas à escola, que se pode garantir que a inclusão destes alunos na escola regular se realiza plenamente.

- Em termos práticos, os alunos com necessidades educativas especiais estão realmente incluídos?

A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais está aquém do que se deseja para alunos com este perfil.

- Como verifica isso?

As políticas internas de muitas escolas comprometem a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que os isolam, durante grande parte do tempo passado na escola, dos restantes alunos, impedindo-os de experienciarem vivências que poderão ser muito favoráveis ao desenvolvimento de

competências. É necessário ainda sensibilizar os alunos e as famílias, de um modo geral, para a noção da diferença, porque, infelizmente, não é raro ouvirmos nas escolas comentários negativos acerca das adequações e das adaptações que são feitas para alunos com necessidades educativas especiais, como se essas medidas fossem gratuitas.

- Considera que todos os agentes escolares (professores, assistentes técnicos, pares...) contribuem para essa inclusão?

De uma forma genérica, todos os agentes escolares dão um bom contributo para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais; no entanto, há situações desconfortáveis de discriminação e de crítica destrutiva que poderão ser evitadas se se adotar uma atitude preventiva de sensibilização de todos os envolvidos, fazendo o discurso da diferença.

- De que modo?

Muitos professores estimulam a participação dos alunos com necessidades educativas especiais em trabalhos com os seus pares e incentivam a discussão de ideias e o debate acerca dos valores. Dessa forma, estão também a assumir um papel preponderante na regulação do bom ambiente entre os pares, que naturalmente aceitam esses alunos, fazendo-os sentir integrados no grupo e respeitados. Em relação aos assistentes técnicos, o seu papel é exercido a um nível intermédio entre professores e alunos; muitas vezes são os alunos presentes em situações mais informais, como o convívio nos intervalos das aulas e no recreio, promovendo a partilha de experiências desses alunos com os seus pares, estimulando a participação em atividades de grupo e regulando conflitos.

- Considera que existe realmente colaboração dos pais/encarregados de educação no trabalho realizado com os alunos com necessidades educativas especiais?

A colaboração dos pais/encarregados de educação no trabalho realizado com os alunos com necessidades educativas especiais difere muito consoante o estágio de aceitação de que têm um filho/educando diferente dos demais. Quando aceitam em pleno essa diferença, normalmente a colaboração é grande e o resultado é muito positivo.

- De que modo colaboram?

A colaboração dos pais/encarregados de educação traduz-se, normalmente, na predisposição para o diálogo com a escola, na sintonia de condutas em casa e na escola, na disponibilização de recursos que ajudam os filhos/educandos a desenvolverem competências.

- Vê vantagens nesta articulação?

Sim. A articulação entre pais/encarregados de educação e escola é muito proveitosa para todos os alunos e em particular para os alunos com necessidades

educativas especiais, que percebem que o tipo de discurso e o modo de ação, em casa e na escola, são equivalentes.

- Colaboram após solicitação ou por iniciativa própria?

Há pais /encarregados de educação que colaboram por iniciativa própria e têm um papel muito ativo na vida escolar do filho/educando, mas há outros que só o fazem quando a escola solicita e outros ainda que, mesmo com insistência da escola, se mantêm afastados da vida escolar dessas crianças e/ou jovens, prejudicando muito o seu desenvolvimento e comprometendo o seu sucesso escolar.

- Possuem expectativas demasiado elevadas em relação ao papel da escola em todo este processo?

Há pais/encarregados de educação que depositam na escola todas as responsabilidades relativas aos alunos com necessidades educativas especiais e outros que, não o fazendo, esperam da escola respostas que esta, muitas vezes e contra a sua vontade, não consegue dar.

- Esperam da escola aquilo que eles próprios não conseguem oferecer aos seus educandos?

Em muitos casos, sim. Há casos de alunos que necessitam de apoios, por exemplo no âmbito da terapia da fala, ou da fisioterapia, ou da reabilitação da dislexia..., que a escola não pode facultar-lhes e que as entidades parceiras externas tardam em garantir e os pais/encarregados de educação não agilizam recursos para acelerar o apoio de que as crianças e/ou os jovens precisam.

- Posicionam-se como verdadeiros parceiros da escola?

Alguns são verdadeiros parceiros da escola, mas outros são, infelizmente, um entrave à ação da escola.

- Considera que os pares têm um papel relevante na integração dos alunos com necessidades educativas especiais?

O papel dos pares é fundamental na integração dos alunos com necessidades educativas especiais.

- Quais as ações práticas que os pares podem levar a cabo no sentido da integração dos colegas com necessidades educativas especiais?

Ao nível social e afetivo, os pares são aqueles que, primeiro, conseguem garantir a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, que passam a sentir-se integrados, respeitados e aceites. Os pares poderão ajudar a solucionar problemas, poderão assumir-se como tutores dos alunos com necessidades educativas especiais e poderão auxiliar no desenvolvimento de competências do foro emocional, afetivo e social.

- Terá maior impacto a colaboração dos pares relativamente a outros agentes educativos?

Considero que o papel de todos aqueles que fazem parte da vida pessoal e escolar dos alunos com necessidades educativas especiais são importantes, não havendo agentes que assumam supremacia em relação aos outros.

- Porquê?

Todos aqueles que fazem parte do pequeno mundo de cada aluno com necessidades educativas especiais assumem um papel inigualável e insubstituível no seu desenvolvimento e nas suas vivências.

- O que entende por adequações curriculares individuais?

As adequações curriculares individuais assentam no currículo comum, mas partem do perfil de funcionalidade do aluno para que o seu percurso seja feito de forma diferente dos demais, com vista ao alcance das mesmas metas.

- Como operacionaliza as adequações curriculares individuais?

Defino objetivos e conteúdos intermédios, de acordo com o perfil de cada aluno que beneficia desta medida, e implemento atividades pensadas de acordo com o caminho que tracei e que, muitas vezes, precisa de ser repensado e redirecionado. Por vezes, adapto atividades ao perfil do aluno ou excluo-o de atividades que implemento para os restantes, concedendo-lhe a oportunidade de experienciar outras, adaptadas às suas características.

- Considera esta medida exequível, em termos práticos?

Embora, idealmente, os alunos que beneficiam de adequações curriculares individuais devam usufruir de apoio pedagógico personalizado, nem sempre tal é possível e, quando não o é, a exequibilidade da medida fica mais comprometida; no entanto, na prática escolar, a implementação e o sucesso da medida parecem-me concretizáveis.

- Terá efeitos realmente positivos no desempenho escolar do aluno?

Sem dúvida.

- O que entende por adequações no processo de avaliação?

As adequações no processo de avaliação traduzem-se em ações como a adequação no tipo, no local ou na duração das provas de avaliação, nas condições de avaliação ou nos instrumentos de avaliação.

- Como operacionaliza as adequações no processo de avaliação?

Dependendo do perfil do aluno que beneficia da medida, descomplexifico questões ou defino questões de resposta fechada ou breve, possibilito a realização de provas em locais diferentes, solicito a colaboração de outros professores para a leitura de provas, concedo mais tempo para a realização das provas, presto especial atenção ao aluno e, em situações relacionadas com a realização de alguns trabalhos, recorro à tutoria de pares.

- Considera esta medida exequível, em termos práticos?

Sim, considero esta medida exequível, com um grau de dificuldade muito menor do que a implementação das adequações curriculares individuais.

- Terá efeitos realmente positivos no desempenho escolar do aluno?

Se as ações a desenvolver no âmbito desta medida forem realmente adequadas ao perfil do aluno, ela tem indubitavelmente efeitos positivos no desempenho escolar do aluno com necessidades educativas especiais.

- Como aplica o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* a alunos NEE's?

Do mesmo modo que o aplico ao resto da turma, ainda que com um acompanhamento mais individualizado, sempre que possível.

- Segue, com estes alunos, a mesma linha programática que segue com o resto da turma?

Sim.

- Reduz conteúdos? Quais?

Não reduzo conteúdos. Isso entraria em colisão com o espírito das adequações curriculares individuais.

- Mobiliza conteúdos de anos anteriores? Quais?

Isso faço muitas vezes (vou mobilizar os conteúdos que são necessários para a compreensão de outros conteúdos).

- Como vê o futuro destes alunos?

Se o papel e a ação da escola se cumprirem de forma ideal, os alunos com necessidades educativas especiais conseguirão alcançar o sucesso educativo e, mais tarde, integrar-se na vida profissional.

- Considera que estes alunos se encontram em condições de prosseguir estudos?

O prosseguimento de estudos dos alunos com necessidades educativas especiais depende, principalmente, do seu perfil de funcionalidade. Um aluno com dislexia, disortografia, disgrafia e/ou discalculia pode fazer um percurso académico brilhante. Do mesmo modo, um aluno cujas diferenças advenham de problemas exclusivamente físicos (motores, visuais, auditivos...) também. Já os alunos com dificuldades cognitivas, nalguns casos, profundas, verão o prosseguimento de estudos mais comprometido.

- Deverão ingressar no mercado de trabalho antes da conclusão da escolaridade?

Na minha opinião, não há nenhuma exceção que justifique a ingressão no mercado de trabalho de alunos com necessidades educativas especiais antes da conclusão

da escolaridade, mas poderão ser proporcionadas experiências escolares ou em parceria com outras entidades que levem ao desenvolvimento de competências mais direcionadas para a vida profissional ativa.

- Que tipo de trabalhos poderão realizar?

Os trabalhos mais diretamente relacionados com a vida profissional a realizar pelos alunos com necessidades educativas especiais deverão estar relacionados com o perfil de cada um desses alunos.

Que pensa dos objetivos desta investigação e como vê o contributo que pode dar à mesma?

Esta investigação traz a necessária reflexão sobre os alunos com necessidades educativas especiais e sobre aqueles que os rodeiam, principalmente os agentes educativos, e estou certa de que resultará em respostas muito profícuas.

Professor n.º 2

Entrevista a professor de Português com aluno com necessidades educativas especiais integrado numa turma de 5.º ano

Idade – 48

Habilitações – Mestrado

Contexto socioeconómico da escola em que leciona – relativamente favorável

- Qual a visão que possui de um aluno com necessidades educativas especiais?

Para mim, um aluno com necessidades educativas especiais é um aluno com um perfil de funcionalidade específico e diferente do perfil dos restantes alunos da turma. Por isto mesmo, necessita de uma resposta específica às suas necessidades para que as suas dificuldades sejam superadas e/ou colmatadas.

- Como é o desempenho destes alunos?

Isso depende muito dos alunos... Há alunos com necessidades educativas especiais cujo desempenho é muito semelhante ao dos restantes alunos da turma e há outros que ficam muito aquém. Este aspeto é condicionado pela problemática de que são portadores.

- Que objetivos traça para estes alunos?

Os objetivos que traço para estes alunos estão dependentes do perfil que deles é traçado no programa educativo individual e no relatório técnico-pedagógico. Não posso de maneira nenhuma traçar objetivos que sei, à partida, que não atingirão...

- Na sua perspetiva, a escola regular consegue realmente incluir os alunos com necessidades educativas especiais?

Infelizmente, nem sempre... Depende das escolas... As pessoas é que fazem as escolas... A integração dos alunos com necessidades educativas especiais depende das diligências efectuadas pelos órgãos de gestão e da respetiva disponibilização de recursos específicos para este fim.

- Em termos práticos, os alunos com necessidades educativas especiais estão realmente incluídos?

Isso também depende das problemáticas de que são alvo e das próprias famílias de que são oriundos. Se as dificuldades de aprendizagem não forem muito graves e se a família oferecer acompanhamento, suporte e apoio, eles ficam incluídos. Caso contrário, a inclusão nunca é total, infelizmente...

- Como verifica isso?

Vou-me apercebendo de que, como não acompanham todas as atividades da turma, a própria integração social com os pares não é plena. A verdade é que as

suas habilidades sociais são diferentes das do resto da turma e isso faz com que não se entrossem verdadeiramente com os pares.

- Considera que todos os agentes escolares (professores, assistentes técnicos, pares...) contribuem para essa inclusão?

Claro que os agentes escolares contribuem para essa inclusão...

- De que modo?

Todos os agentes escolares tentam atenuar as diferenças e até sensibilizar os pares para a necessidade de aceitação da diferença. Todos têm a ganhar com isso!

- Considera que existe realmente colaboração dos pais/encarregados de educação no trabalho realizado com os alunos com necessidades educativas especiais?

Isso depende muito do tipo de pais e do seu nível sociocultural... Há pais que, apesar de terem boa vontade, não tem qualquer espécie de capacidade para colaborar no trabalho realizado com os alunos com necessidades educativas especiais...

- De que modo colaboram?

Os pais podem dar continuidade, em casa, ao trabalho e à implementação das estratégias da escola. Isso torna os conhecimentos adquiridos pelos alunos muito, muito mais consistentes.

- Vê vantagens nesta articulação?

Claro que sim... Essa articulação é vantajosa para todos os intervenientes educativos, mas, sem dúvida, principalmente para o aluno.

- Colaboram após solicitação ou por iniciativa própria?

Depende... Há todo o tipo de pais...

- Possuem expectativas demasiado elevadas em relação ao papel da escola em todo este processo?

Claro que sim e isso é perfeitamente normal. Vêm na escola a forma de ascensão social dos seus filhos...

- Esperam da escola aquilo que eles próprios não conseguem oferecer aos seus educandos?

Em muitos casos sim...

- Posicionam-se como verdadeiros parceiros da escola?

Quando a colaboração é efetiva, sim... No entanto, há situações em que consideram que apenas têm direitos e que a escola apenas tem deveres para com os seus filhos. Exigem, mas não dão...

- Considera que os pares têm um papel relevante na integração dos alunos com necessidades educativas especiais?

Para mim, os pares têm um papel crucial neste domínio. Eles são os verdadeiros agentes integradores dos alunos com necessidades educativas especiais. São eles que os integram ou os afastam de um determinado grupo...

- Quais as ações práticas que os pares podem levar a cabo no sentido da integração dos colegas com necessidades educativas especiais?

Muito simplesmente, podem chamar estes alunos para participarem em tudo o que eles próprios participam, enfim, podem estabelecer com eles relações de amizade.

- Terá maior impacto a colaboração dos pares relativamente a outros agentes educativos?

Eu acho que sim...

- Porquê?

Os pares são aqueles em que os alunos com necessidades educativas se revêem por apresentarem afinidades em termos de idade e de interesses.

- O que entende por adequações curriculares individuais?

Adequações curriculares individuais são uma medida educativa de que beneficiam alguns alunos com necessidades educativas especiais segundo o decreto-lei n.º 3/2008.

- Como operacionaliza as adequações curriculares individuais?

Muito sinceramente acho que esta medida educativa não se operacionaliza. Ora, se esta medida pressupõe a recuperação de conteúdos anteriores, quando é que o professor tem oportunidade para a operacionalizar? Sé se fizer adequações curriculares individuais para toda a turma...

- Considera esta medida exequível, em termos práticos?

Não...

- Terá efeitos realmente positivos no desempenho escolar do aluno?

Não me parece... se ela não é verdadeiramente implementada!

- O que entende por adequações no processo de avaliação?

Trata-se de mais uma medida educativa destinada a alunos com necessidades educativas especiais do decreto-lei n.º 3/2008.

- Como operacionaliza as adequações no processo de avaliação?

Faço adaptações nos testes de avaliação ou simplesmente atribuo uma cotação diferenciada aos testes destes alunos.

- Considera esta medida exequível, em termos práticos?

Sim, esta sim...

- Terá efeitos realmente positivos no desempenho escolar do aluno?

Eu acho que sim, porque, desta forma, os alunos conseguirão obter melhores resultados.

- Como aplica o *Programa e Metas de Português do Ensino Básico* a alunos NEE's?

Da mesma maneira que o faço para todos os meus alunos.

- Segue, com estes alunos, a mesma linha programática que segue com o resto da turma?

Claro.

- Reduz conteúdos? Quais?

Não.

- Mobiliza conteúdos de anos anteriores? Quais?

Se eu tivesse tempo para isso!

- Como vê o futuro destes alunos?

Alguns deles integrar-se-ão no mercado de trabalho se conseguirem empregos baseados em tarefas rotineiras. No entanto, há muitos cujo futuro me preocupa bastante, pois não os consigo ver encaixados no mundo laboral.

- Considera que estes alunos se encontram em condições de prosseguir estudos?

Para o ensino superior acho que não. Mesmo o ensino secundário, acho muito complicado. A larga maioria dos alunos com necessidades educativas especiais não consegue acompanhar os conteúdos relativos às disciplinas do ensino secundário.

- Deverão ingressar no mercado de trabalho antes da conclusão da escolaridade?

Considero que até seria mais benéfico para a maioria deles. Assim poderiam aprender uma profissão de teor mais prático. Deste modo, podem vir a tornar-se a bons profissionais.

- Que tipo de trabalhos poderão realizar?

Trabalhos mais práticos e cujas tarefas sejam repetitivas.

- Que pensa dos objetivos desta investigação e como vê o contributo que pode dar à mesma?

Considero que esta investigação é muito válida. Sem dúvida, é com base na reflexão sobre estas coisas que vamos aprendendo e melhorando as nossas práticas.

Professor n.º 3

Entrevista a professor de Português com aluno com necessidades educativas especiais integrado numa turma de 5.º ano

Idade – 47

Habilitações – Licenciatura

Contexto socioeconómico da escola em que leciona – desfavorável

- Qual a visão que possui de um aluno com necessidades educativas especiais?

Para mim, um aluno com necessidades educativas especiais é um aluno diferente que não consegue chegar onde chegam os restantes.

- Como é o desempenho destes alunos?

O desempenho dos alunos com necessidades educativas especiais não é bom. Se fosse, não seriam portadores de necessidades educativas especiais.

- Que objetivos traça para estes alunos?

Eu já só peço que atinjam o mínimo dos mínimos...

- Na sua perspetiva, a escola regular consegue realmente incluir os alunos com necessidades educativas especiais?

Olhe, essa história da inclusão é uma verdadeira utopia. Isso que vocês que estudam estas coisas chamam inclusão para mim não passa de formas de exclusão. Eu acho sinceramente que os alunos com necessidades educativas especiais deveriam estar integrados em escolas próprias para eles e não nas turmas do ensino regulares.

- Em termos práticos, os alunos com necessidades educativas especiais estão realmente incluídos?

Acho que acabei de responder a esta questão...

- Como verifica isso?

Verifico que eles não estão incluídos porque têm ritmos diferentes. Além disto, nos intervalos o que verifico é que eles se isolam e não se relacionam com os restantes alunos da turma. Ora, só estão integrados na turma dentro das aulas e isso não é saudável para eles.

- Considera que todos os agentes escolares (professores, assistentes técnicos, pares...) contribuem para essa inclusão?

Todos esses agentes escolares fazem o que podem (e, às vezes, o que não podem!), mas a diferença está lá e não há nada a fazer.

- De que modo?

Todos os agentes escolares os protegem de uma forma ou de outra, mas, lá está, acabam por reforçar a diferença...

- Considera que existe realmente colaboração dos pais/encarregados de educação no trabalho realizado com os alunos com necessidades educativas especiais?

Conhece os meus encarregados de educação? Então não me faça essas perguntas... Os meus encarregados de educação também são, em boa verdade, portadores de necessidades educativas especiais.

- De que modo colaboram?

Não colaborando...

- Vê vantagens nesta articulação?

- Colaboram após solicitação ou por iniciativa própria?

- Possuem expectativas demasiado elevadas em relação ao papel da escola em todo este processo?

Não fazem a mínima ideia disso que me está a falar...

- Esperam da escola aquilo que eles próprios não conseguem oferecer aos seus educandos?

- Posicionam-se como verdadeiros parceiros da escola?

- Considera que os pares têm um papel relevante na integração dos alunos com necessidades educativas especiais?

Sim, claro, mas o inverso também acontece.

- Quais as ações práticas que os pares podem levar a cabo no sentido da integração dos colegas com necessidades educativas especiais?

Os pares podem ajudar a integrá-los, mas não numa relação de igualdade, pois posicionam-se em patamares diferentes e ambas as partes têm noção disso. Continuo a achar, como já referi, que essa não é a verdadeira inclusão...

- Terá maior impacto a colaboração dos pares relativamente a outros agentes educativos?

Sim.

- Porquê?

Porque partilham a mesma faixa etária ainda que as características de uns e de outros sejam diferentes.

- O que entende por adequações curriculares individuais?

Outro teatro... Peço desculpa, mas todos sabemos que isso só existe no papel...

- Como operacionaliza as adequações curriculares individuais?

Não operacionalizo. Deixo simplesmente que estes alunos não aprendam alguns conteúdos...

- Considera esta medida exequível, em termos práticos?

- Terá efeitos realmente positivos no desempenho escolar do aluno?

- O que entende por adequações no processo de avaliação?

Essas eu faço-as. Eu adapto os testes.

- Como operacionaliza as adequações no processo de avaliação?

Adaptando os testes...

- Considera esta medida exequível, em termos práticos?

Sim, do modo que acabei de referir...

- Terá efeitos realmente positivos no desempenho escolar do aluno?

Se não fossem os testes adaptados tinham sempre negativas...

- Como aplica o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* a alunos NEE's?

Da mesma maneira que o faço para os outros.

- Segue, com estes alunos, a mesma linha programática que segue com o resto da turma?

Claro.

- Reduz conteúdos? Quais?

Sim, caso contrário seria impossível eles acompanharem.

- Mobiliza conteúdos de anos anteriores? Quais?

Quem me dera falar sobre os que fazem parte deste ano...

- Como vê o futuro destes alunos?

Infelizmente, com muita preocupação. Estamos numa sociedade competitiva em que os empregos não chegam nem para aqueles que fazem um percurso académico brilhante quanto mais para estes...

- Considera que estes alunos se encontram em condições de prosseguir estudos?

Nem pensar...

- Deverão ingressar no mercado de trabalho antes da conclusão da escolaridade?

Sim.

- Que tipo de trabalhos poderão realizar?

Trabalhos práticos e rotineiros.

Que pensa dos objetivos desta investigação e como vê o contributo que pode dar à mesma?

A intenção da investigação é boa, mas nada vai contribuir para o futuro destes alunos, porque eles são portadores de um problema que para eles será impeditivo em vários domínios da vida.

Encarregado de Educação n.º 1

Entrevista a encarregado de educação de aluno com necessidades educativas especiais

Idade – 45

Escolaridade – licenciatura

Profissão- enfermeira

- Qual a visão que possui de um aluno com necessidades educativas especiais?

Um aluno com necessidades educativas especiais é um aluno com algum tipo de problema estrutural que o impede de aceder ao currículo comum através de um percurso totalmente normal.

- Conhece o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro?

Sim, conheço.

- Sabe quais são as suas emanações essenciais?

Sei que versa sobre as medidas educativas que abrangem os alunos com necessidades educativas especiais e sobre a forma como são implementadas.

- A escola regular conseguirá realmente incluir estes alunos?

Isso depende muito das pessoas envolvidas no processo e na forma como cumprem ou não cumprem as suas funções. É preciso também alguma sensibilidade para o trato com estes alunos. Este aspeto também me parece ser um bom contributo para a inclusão destes alunos na escola regular.

- Como é o desempenho destes alunos?

O desempenho destes alunos é variável de aluno para aluno. Ele é condicionado pelo tipo de problemas de que são portadores e também pelo tipo de acompanhamento que recebem quer em casa quer na escola.

- Que objetivos considera que são traçados para estes alunos?

Eu penso que, em muitos casos, por se tratar de alunos com necessidades educativas especiais, se traçam objetivos mínimos. Eu estou totalmente contra isto. Devemos colocar os objetivos na fasquia mais elevada possível. Temos que tentar tirar o máximo partido das potencialidades que eles também possuem. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, estes alunos não possuem unicamente dificuldades...

- Considera que o seu educando se encontra bem integrado na escola?

Felizmente, o meu filho está perfeitamente integrado na escola, porque tem uma diretora de turma impecável que faz de tudo para atenuar as diferenças.

- Tem muitos amigos na escola?

Sim, bastantes.

- Tem uma boa relação com todos os alunos da tua turma? E da escola em geral?

Sim, tem uma boa relação com os alunos da turma e da escola em geral. Apesar de ter alguns problemas cognitivos, ele é excelente nas atividades desportivas e isso faz com que as suas relações com os outros alunos saiam bastante facilitadas. Lá está, tira partido das suas potencialidades, ou seja, arranjou maneira de sobrepor as potencialidades às dificuldades.

- Tem amigos especiais?

Sim, tem que faz parte da equipa de futebol dele desde os seis anos e que é realmente especial para ele. Também é um aluno ótimo em desporto, mas com alguns problemas cognitivos. As semelhanças entre ambos têm contribuído sem qualquer sombra de dúvida para a sua aproximação.

- Os seus amigos ajudam-no a ultrapassar as suas dificuldades?

Sim, precisamente na medida do que referi na questão anterior.

- O que fazem exatamente para que isso aconteça?

Dão-se com ele. Participam, portanto, em atividades comuns.

- Qual o seu papel na inclusão do seu educando na escola regular?

O meu papel enquanto mãe é fundamental. Acompanho toda a sua vida escolar com uma grande proximidade. Estou sempre em cima... Estudo com ele como se fosse eu própria a frequentar a escola. Isto é uma ajuda preciosa para ele acompanhar os conteúdos lecionados da melhor maneira possível e para não ficar para trás. Isto também é ajudar a incluí-lo, uma vez que estou a tentar coloca-lo em pé de igualdade com os restantes alunos que não são portadores de necessidades educativas especiais.

- Colabora com a escola?

Muito...

- De que modo?

Converso regularmente com a diretora de turma. Quando a escola organiza actividades, eu participo ativamente. Além disto, em articulação com todos os professores que trabalham com o meu filho, eu procuro dar continuidade e consolidar, em casa, o trabalho iniciado na escola.

- Colabora após solicitação ou por iniciativa própria?

Quando me solicitam vou sempre, mas também vou muito à escola por iniciativa própria.

- Mantém uma boa relação com os professores do seu filho?

Excelente, isso é que me vale...

- O que é que espera do seu filho em termos escolares?

Bem sei que o meu filho não vai para a universidade como eu sonhei anteriormente. No entanto, espero que ele consiga fazer o 12.º ano, ainda que tenha muita consciência de que não será uma tarefa fácil.

- Como pode contribuir para concretizar essas expetativas?

Posso contribuir para concretizar essas expetativas, dando-lhe o acompanhamento que tenho dado até ao presente.

- Considera que os professores do seu filho constituem uma ajuda no seu desempenho académico?

Sem dúvida. Tem a sorte de ter professores bastante dedicados e que realmente se preocupam com ele.

- Os seus professores ajudam-no a ultrapassar as suas dificuldades?

Sim..

- Como?

Dando-lhe constantemente incentivos positivos, não o expondo a tarefas que sabem, à partida, que não conseguirá realizar e comunicando bastante comigo, através da diretora de turma, para que eu possa realmente dar continuidade, em casa, às tarefas iniciadas na escola.

- Acha que lhe dão um tratamento diferenciado?

Essa questão é delicada... Claro que lhe dão um tratamento diferenciado, porque ele não consegue chegar exatamente onde chegam os outros. No entanto, isso não significa excluí-lo de nada ou deixá-lo de lado.

- Isso fá-lo sentir diferente em relação aos colegas?

Eu penso que não..

- Porquê?

As tarefas diferenciadas são-lhe oferecidas com cuidado...

- O que entende por adequações curriculares individuais?

As adequações curriculares individuais constituem uma medida educativa do decreto-lei n.º3/2008 destinada a alunos com necessidades educativas especiais.

- Já ouviu falar de “adequações curriculares individuais”?

Sim, pois se o meu filho beneficia dessa medida educativa...

- Como sente que os professores do seu filho realizam as adequações curriculares individuais?

Acho que lhe retiram os conteúdos que, para ele, são de mais difícil aquisição.

-Acha que são uma ajuda para ele?

Sim, claro.

- Porquê?

Porque, com adequações curriculares individuais, ele não tem que se preocupar com os conteúdos mais difíceis das diferentes disciplinas.

- Com isto, sente que os professores te tratam de modo diferente relativamente aos restantes alunos da turma?

Acho que já respondi a esta questão. Os professores incentivam-no muito e tentam poupá-lo a algumas tarefas de mais difícil execução. Contudo, isso não é um privilégio. É uma forma de tratamento que decorre das suas dificuldades.

- O que entende por adequações no processo de avaliação?

As adequações no processo de avaliação são, à semelhança das adequações curriculares individuais, uma medida do decreto-lei n.º 3/2008 destinada a alunos com necessidades educativas especiais.

- Já ouviu falar de “adequações no processo de avaliação”?

Claro, o meu filho também beneficia de adequações no processo de avaliação.

- Como sente que os professores do seu filho realizam as adequações no processo de avaliação?

Sobretudo ao nível da forma como estruturam os testes de avaliação. Ou retiram questões mais complexas e que exigem uma resposta de maior desenvolvimento ou transformam algumas das questões em questões mais diretas e objetivas.

-Acha que são uma ajuda para ele?

Sem dúvida.

- Porquê?

Porque assim os testes de avaliação são mais simplificados, ou seja, mais adequados àquilo que ele consegue realmente fazer.

- Os seus testes são diferentes dos dos colegas?

Sim.

- Sente, por isso, que o seu educando é beneficiado em relação aos colegas?

Como já referi anteriormente, isso não é um privilégio mas uma forma de dar resposta às dificuldades que ele tem. Quem me dera que ele não precisasse de nada disto!

- Como vê o futuro do seu filho?

Essa é uma questão que me preocupa bastante. Estamos numa sociedade competitiva demais e tenho muito receio de que o meu filho não se consiga integrar nessa sociedade devido às suas dificuldades.

- Gostaria que o seu filho prosseguisse estudos?

Gostar, claro que gostaria, mas tenho noção de que ele nunca conseguiria realizar estudos superiores.

- Porquê?

Devido às suas limitações.

- Se sim, acha que será uma tarefa fácil?

- Que trabalhos acha que poderá vir a realizar?

Terá que realizar um trabalho mais prático e repetitivo.

Que pensa dos objetivos desta investigação e como vê o contributo que pode dar à mesma?

Agradeço-lhe muito por ter resolvido fazer esta investigação. É preciso que alguém reflita sobre estes assuntos para que alunos como o meu filho tenham respostas educativas com cada vez maior qualidade.

Encarregado de Educação n.º 2

Entrevista a encarregado de educação de aluno com necessidades educativas especiais

Idade – 45

Escolaridade – 12.º ano

Profissão- empregada de loja em centro comercial

- Qual a visão que possui de um aluno com necessidades educativas especiais?

Eu penso que um aluno com necessidades educativas especiais é um aluno com alguns problemas. Não é um deficiente, mas tem alguns problemas.

- Conhece o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro?

Sinceramente, não.

- Sabe quais são as suas emanações essenciais?

- A escola regular conseguirá realmente incluir estes alunos?

Eu espero que sim.

- Como é o desempenho destes alunos?

Não é certamente igual ao dos outros alunos, uma vez que, como eu já referi, possuem dificuldades.

- Que objetivos considera que são traçados para estes alunos?

Objetivos especiais para eles de acordo com as dificuldades que têm.

- Considera que o seu educando se encontra bem integrado na escola?

Eu acho que sim. Ele gosta muito de andar naquela escola. Eu conheço quase todos os alunos da turma dele e tenho a certeza de que todos o tratam bem.

- Tem muitos amigos na escola?

Sim, tem.

- Tem uma boa relação com todos os alunos da tua turma? E da escola em geral?

Sim, tem.

- Tem amigos especiais?

Especiais, especiais acho que não, mas há dois ou três com quem se dá melhor. Percebo isso por aquilo que o meu filho me vai contando...

- Os seus amigos ajudam-te a ultrapassar as suas dificuldades?

Esses com quem eu disse que ele se dava melhor também têm dificuldades, por isso... Andam todos na mesma explicadora. Aí devem apoiar-se uns aos outros.

- O que fazem exatamente para que isso aconteça?

Fazem trabalhos em conjunto. Cada um dá uma dica e isso vai ajudando.

- Qual o seu papel na inclusão do seu educando na escola regular?

O meu papel é importante. Incentivo-o a participar em todas as atividades que a escola organiza, para que se possa sentir realmente integrado.

- Colabora com a escola?

Vou muitas vezes falar com a diretora de turma e faço tudo o que ela me pede.

- De que modo?

Faço tudo o que a diretora de turma me pede e acompanho muito os trabalhos de casa do meu filho. Mais, sempre que dá uma matéria nova eu explico-lha em casa e, quando eu não domino essas matérias, peço à explicadora para o fazer.

- Colabora após solicitação ou por iniciativa própria?

A diretora de turma não precisa de me chamar para eu ir à escola. Vou sempre que entendo.

- Mantém uma boa relação com os professores do seu filho?

Sim, claro.

- O que é que espera do seu filho em termos escolares?

Não espero que ele vá para a universidade, porque sei que isso não é possível, mas espero que faça, pelo menos, o 12.º ano.

- Como pode contribuir para concretizar essas expetativas?

Para concretizar essas expetativas, sei que tenho de o apoiar muito. Caso contrário, nem o 12.º ano faz.

- Considera que os professores do seu filho constituem uma ajuda no seu desempenho académico?

Claro que sim. Eles são as peças fundamentais de todo o seu processo de escolarização.

- Os seus professores ajudam-ne a ultrapassar as suas dificuldades?

Sim.

- Como?

Fazem testes diferentes para ele.

- Acha que lhe dão um tratamento diferenciado?

Claro que acabam por lhe dar um tratamento diferenciado, mas quem me dera que ele não o tivesse.

- Isso fá-lo sentir diferente em relação aos colegas?

Ele sente-se diferente, claro. Sabe perfeitamente que tem mais dificuldades do que a maioria dos colegas...

- Porquê?

Como já referi, ele tem noção das dificuldades que tem. Sabe que faz testes diferentes. Tem dificuldades, mas não é parvo ao ponto de não se aperceber disso.

- O que entende por adequações curriculares individuais?

Eu sei que o meu filho tem isso. Acho que é adequar o currículo, ou seja, livrá-lo de saber algumas coisas...

- Já ouviu falar de “adequações curriculares individuais”?

Sim, a diretora de turma e a professora de Educação Especial falaram-me disso quando fui assinar as papeladas para o meu filho poder ter apoio.

- Como sentes que os professores do seu filho realizam as adequações curriculares individuais?

Acho que eles não o obrigam a saber determinadas coisas. Quando são conteúdos mais complicados, eles reduzem esses conteúdos, ou seja, o meu filho não tem que saber exactamente tudo o que os outros sabem.

-Acha que são uma ajuda para ele?

Sim. Desta maneira ele não precisa de saber tudo o que faz parte do programa.

- Porquê?

Como referi anteriormente, ele não tem de saber tudo o que faz parte do programa, ao contrário do que acontece com os restantes alunos da turma.

- Com isto, sente que os professores te tratam de modo diferente relativamente aos restantes alunos da turma?

Claro que acabam por trata-lo de modo diferente relativamente aos restantes alunos da turma, mas, como já referi anteriormente, quem me dera que ele não tivesse esse tratamento diferenciado.

- O que entende por adequações no processo de avaliação?

Isso são os testes adaptados que o meu filho também tem.

- Já ouviu falar de “adequações no processo de avaliação”?

Sim, o meu filho tem isso.

- Como sente que os professores do seu filho realizam as adequações no processo de avaliação?

Fazem-lhe testes diferentes, mais curtos ou mais simples. Às vezes, também lhe dão mais tempo para ele fazer os testes.

- Acha que são uma ajuda para ele?

Claro que sim.

- Porquê?

Porque se ele fizesse os testes que os professores dão aos restantes alunos da turma tinha negativa a tudo. É triste mas é verdade.

- Os seus testes são diferentes dos dos colegas?

Sim, já disse.

- Sente, por isso, que o seu educando é beneficiado em relação aos colegas?

Isso não é ser beneficiado. Se fosse o seu filho, também achava que ele estava a ser beneficiado? Se ele tem dificuldades, infelizmente, tem que se fazer alguma coisa para o ajudar...

- Como vê o futuro do seu filho?

Isso é a maior preocupação da minha vida. Tenho medo que me aconteça alguma coisa a mim ou ao pai dele e ele fica sem ninguém para o ajudar e acompanhar. Sei que o meu filho precisará sempre de algum acompanhamento e daí a minha grande preocupação enquanto mãe.

- Gostaria que o seu filho prosseguisse estudos?

Qualquer mãe gostaria de ter um filho doutor, mas isso, infelizmente, não é possível. Mas eu também já ultrapassei essa fase. Agora o que eu quero realmente é ver o meu filho feliz e encaminhado na vida.

- Porquê?

- Se sim, acha que será uma tarefa fácil?

- Que trabalhos acha que poderá vir a realizar?

Acho que poderá, por exemplo, trabalhar num café. O meu irmão tem um café e ele vai para lá muitas vezes. Até tem jeito para aquilo...

Que pensa dos objetivos desta investigação e como vê o contributo que pode dar à mesma?

Fico muito satisfeita por haver alguém que se preocupe em estudar alunos que se encontram na mesma situação do meu filho. Obrigada.

Encarregado de educação n.º3

Entrevista a encarregado de educação de aluno com necessidades educativas especiais

Idade – 42

Escolaridade – 6.º ano

Profissão- desempregada

- Qual a visão que possui de um aluno com necessidades educativas especiais?

Não sei bem o que isso é...

- Conhece o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro?

Não.

- Sabe quais são as suas emanações essenciais?

- A escola regular conseguirá realmente incluir estes alunos?

- Como é o desempenho destes alunos?

- Que objetivos considera que são traçados para estes alunos?

- Considera que o seu educando se encontra bem integrado na escola?

Sim.

- Tem muitos amigos na escola?

Tem, tem.

- Tem uma boa relação com todos os alunos da tua turma? E da escola em geral?

Sim, dá-se bem com todos.

- Tem amigos especiais?

Isso não, para ele todos os amigos são iguais.

- Os seus amigos ajudam-no a ultrapassar as suas dificuldades?

Sim.

- O que fazem exatamente para que isso aconteça?

Até tem um amigo que o ajuda a fazer os trabalhos de casa.

- Qual o seu papel na inclusão do seu educando na escola regular?

Se o meu filho anda na escola, está lá incluído.

- Colabora com a escola?

Sim, faço tudo o que posso.

- De que modo?

Sempre que o diretor de turma me chama eu vou lá.

- Colabora após solicitação ou por iniciativa própria?

Vou lá quando me chamam.

- Mantém uma boa relação com os professores do seu filho?

Só conheço o diretor de turma e a outra, a do apoio, com esses dou-me bem.

- O que é que espera do seu filho em termos escolares?

Quero que ele faça o 12.º ano.

- Como pode contribuir para concretizar essas expetativas?

Eu ajudo-o em tudo o que posso, só menos nos trabalhos de casa, porque eu também não sei nada do que ele agora aprende. No meu tempo não se aprendia nada destas coisas.

- Considera que os professores do seu filho constituem uma ajuda no seu desempenho académico?

Sim, pagam-lhes mesmo para eles ajudarem o meu filho e os outros alunos.

- Os seus professores ajudam-no a ultrapassar as suas dificuldades?

Sim.

- Como?

Ensinando-lhe as coisas.

- Acha que lhe dão um tratamento diferenciado?

Não, por que é que havia de ter?

- Isso fá-lo sentir diferente em relação aos colegas?

- Porquê?

- O que entende por adequações curriculares individuais?

Nunca ouvi falar de tal coisa.

- Já ouviu falar de “adequações curriculares individuais”?

Não, já disse que não.

- Como sentes que os professores do seu filho realizam as adequações curriculares individuais?

- Acha que são uma ajuda para ele?

- Porquê?

- Com isto, sente que os professores te tratam de modo diferente relativamente aos restantes alunos da turma?

- O que entende por adequações no processo de avaliação?

Também não faço ideia do que isso é...

- Já ouviu falar de “adequações no processo de avaliação”?

- Como sente que os professores do seu filho realizam as adequações no processo de avaliação?

-Acha que são uma ajuda para ele?

- Porquê?

- Os seus testes são diferentes dos dos colegas?

- Sente, por isso, que o seu educando é beneficiado em relação aos colegas?

- Como vê o futuro do seu filho?

Espero que ele arranje um trabalhinho...

- Gostaria que o seu filho prosseguisse estudos?

Não quero que ele vá para a universidade.

- Porquê?

Nem eu nem o pai andámos na universidade. Também não temos dinheiro para essas coisas.

- Se sim, acha que será uma tarefa fácil?

- Que trabalhos acha que poderá vir a realizar?

Que pensa dos objetivos desta investigação e como vê o contributo que pode dar à mesma?

Aluno n.º1 (com NEE's)

Entrevista a aluno com necessidades educativas especiais integrado numa turma de 5.º ano

- O que é, para ti, um aluno com necessidades educativas especiais?

São alunos que têm dificuldades.

- Já ouviste falar da expressão “alunos com necessidades educativas especiais”?

São professoras que ajudam esses meninos que têm dificuldades...

- O que achas que significa?

Significa ajudas extras para quem tem dificuldades.

- Incluíste-te neste grupo de alunos?

Sim.

- Porquê?

Porque tenho dificuldades.

- Conheces alunos com necessidades educativas especiais?

Sim, vários.

- Como os caracterizas?

Meninos que não conseguem aprender como os outros.

- Fazem algo diferente dos restantes alunos?

Não.

- O quê exatamente?

- Sentes-te bem integrado na tua escola?

Mais ou menos...

- Tens muitos amigos na escola?

Alguns...

- Tens uma boa relação com todos os alunos da tua turma? E da escola em geral?

Gosto mais de uns meninos do que de outros mas dou-me bem com todos.

- Tens amigos especiais?

Tenho o Rui. É como meu irmão. Já nos conhecemos desde o infantário e somos muito chegados.

- Os teus amigos ajudam-te a ultrapassar as tuas dificuldades?

O Rui ajuda-me sempre que eu preciso. Estuda comigo.

- O que fazem exatamente para que isso aconteça?

O Rui estuda comigo.

- Qual o papel dos teus pais/encarregado de educação na tua vida escolar?

Percebem as coisas, dizem para eu estudar mais. Se se passar alguma coisa na escola, ela (a mãe) vem imediatamente pedir explicações. Defende-me sempre e quer o melhor para mim.

- De que modo colaboram?

Se se passar alguma coisa na escola, ela (a mãe) vem imediatamente pedir explicações. Defende-me sempre e quer o melhor para mim.

- Colaboram após solicitação ou por iniciativa própria?

A minha vem à escola sempre que lhe apetece, não é preciso a DT chamá-la.

- Os teus pais têm uma boa relação com os teus professores?

Sim, a minha mãe dá-se bem com os meus professores.

- O que é que os teus pais esperam de ti em termos escolares?

Os meus pais esperam que eu seja uma grande mulher e que tenha um bom futuro.

- Concordas com eles?

Também é isso que eu quero.

- Consideras que os teus professores constituem uma ajuda no teu desempenho académico?

Sim, eles ajudam-me a melhorar.

- Os teus professores ajudam-te a ultrapassar as tuas dificuldades?

Sim.

- Como?

Quando eu digo que tenho dificuldades numa coisa, explicam-me outra vez.

- Dão-te um tratamento diferenciado?

Não, tratam-me da mesma maneira que tratam os outros alunos.

- Isso faz-te sentir diferente em relação aos teus colegas?

Não.

- Porquê?

- O que entendes por adequações curriculares individuais?

Não faço ideia o que isso seja...

- Já ouviste falar de “adequações curriculares individuais”?

- O que significa esta expressão?

- Para que servem?

- Como sentes que os teus professores realizam as adequações curriculares individuais?

- Achas que são uma ajuda para ti?

- Porquê?

- Com isto, sentes que os professores te tratam de modo diferente relativamente aos restantes alunos da turma?

- O que achas que os professores te fazem a ti e não fazem aos restantes alunos da turma?

- Sentes-te diferente com isso?

- O que entendes por adequações no processo de avaliação?

Tem a ver com a forma de nos avaliarem.

- Já ouviste falar de “adequações no processo de avaliação”?

Sim.

- O que significa esta expressão?

Significa que às vezes os nossos testes são diferentes.

- Para que servem?

Servem não sermos descontados naquela parte em que temos mais dificuldades.

- Como sentes que os teus professores realizam as adequações no processo de avaliação?

Eles vêm no processo qual é o problema e depois vêm como é que os professores dos anos anteriores avaliaram e fazem uma avaliação idêntica a essa.

- Achas que são uma ajuda para ti?

Sim.

- Porquê?

Como eu tenho dislexia, imagine no teste de português, eu tinha sempre negativa embora soubesse a matéria, porque a professora iria descontar pelos erros.

- Com isto, sentes que os professores te tratam de modo diferente relativamente aos restantes alunos da turma?

Não.

- O que achas que os professores te fazem a ti e não fazem aos restantes alunos da turma?

Não.

- Sentes-te diferente com isso?

Não.

- Os teus testes são diferentes dos dos teus colegas?

Não são diferentes, só têm uma ou outra pergunta simplificada.

- Isso faz-te sentir beneficiado em relação a eles?

Não, eu não tenho culpa de ter dislexia.

- Como vês o teu futuro?

Quero ter um emprego.

- Queres prosseguir estudos?

Sim, quero estudar para professora de História.

- Porquê?

Porque eu gosto de História e se eu gosto de História acho melhor aproveitar para conseguir tirar nessa área.

- Se sim, achas que será uma tarefa fácil?

Não, mas se eu estudar consigo.

- Que trabalhos achas que poderás vir a realizar?

Professora.

Aluno n.º 2 (com NEE's)

Entrevista a aluno com necessidades educativas especiais integrado numa turma de 5.º ano

- O que é, para ti, um aluno com necessidades educativas especiais?

É o que eu tenho, não é? É tipo apoio...

- Já ouviste falar da expressão “alunos com necessidades educativas especiais”?

São os alunos que têm apoio, os que não têm tantas capacidades.

- O que achas que significa?

Significa não ter capacidades iguais às dos outros.

- Incluíste-te neste grupo de alunos?

Sim.

- Porquê?

Porque não tenho capacidades iguais às dos outros.

- Conheces alunos com necessidades educativas especiais?

Sim, vários.

- Como os caracterizas?

Alunos com dificuldades.

- Fazem algo diferente dos restantes alunos?

Não.

- O quê exatamente?

- Sentes-te bem integrado na tua escola?

Sim.

- Tens muitos amigos na escola?

Sim.

- Tens uma boa relação com todos os alunos da tua turma? E da escola em geral?

Só gosto de alguns amigos da minha turma.

- Tens amigos especiais?

Sim, o Armando.

- Os teus amigos ajudam-te a ultrapassar as tuas dificuldades?

Não. Só se eu pedir, mas eu também não quero.

- O que fazem exatamente para que isso aconteça?

Quando tenho problemas, ele fala comigo. É para isso que servem os amigos.

- Qual o papel dos teus pais/encarregado de educação na tua vida escolar?

Percebem e a minha mãe insiste para eu estudar. Ralha quando eu não estudo.

- De que modo colaboram?

Está sempre a insistir para eu estudar.

- Colaboram após solicitação ou por iniciativa própria?

A minha só vem receber as notas. Eu também não me porto mal para ela ter de vir mais vezes...

- Os teus pais têm uma boa relação com os teus professores?

A minha mãe dá-se bem com o DT.

- O que é que os teus pais esperam de ti em termos escolares?

Os meus pais querem que eu vá para a universidade.

- Concordas com eles?

Não. Eu quero é ser cozinheiro.

- Consideras que os teus professores constituem uma ajuda no teu desempenho académico?

Sim, mas só alguns. Outros deviam desaparecer do mapa.

- Os teus professores ajudam-te a ultrapassar as tuas dificuldades?

Sim, mas só alguns.

- Como?

Explicando-me a matéria de uma maneira que eu perceba.

- Dão-te um tratamento diferenciado?

Não, mas eu sei que o professor de Inglês não gosta de mim.

- Isso faz-te sentir diferente em relação aos teus colegas?

Não. Também ninguém gosta dele.

- Porquê?

É antipático e está sempre mal disposto.

- O que entendes por adequações curriculares individuais?

Nunca ouvi falar nisso.

- Já ouviste falar de “adequações curriculares individuais”?
- O que significa esta expressão?
- Para que servem?
- Como sentes que os teus professores realizam as adequações curriculares individuais?
- Achas que são uma ajuda para ti?
- Porquê?
- Com isto, sentes que os professores te tratam de modo diferente relativamente aos restantes alunos da turma?
- O que achas que os professores te fazem a ti e não fazem aos restantes alunos da turma?
- Sentes-te diferente com isso?

- O que entendes por adequações no processo de avaliação?
São testes adaptados.

- Já ouviste falar de “adequações no processo de avaliação”?
Sim.

- O que significa esta expressão?
Significa testes mais fáceis para mim e para quem tem dificuldades.

- Para que servem?
Servem para nos ajudar a não termos negativas.

- Como sentes que os teus professores realizam as adequações no processo de avaliação?
Eles fazem testes diferentes, mais pequenos e mais fáceis.

- Achas que são uma ajuda para ti?
Claro que sim.

- Porquê?
Porque se eu fizesse um teste igual ao dos outros tinha negativa.

- Com isto, sentes que os professores te tratam de modo diferente relativamente aos restantes alunos da turma?
Não.

- O que achas que os professores te fazem a ti e não fazem aos restantes alunos da turma?
Não.

- Sentes-te diferente com isso?

Não.

- Os teus testes são diferentes dos dos teus colegas?

São.

- Isso faz-te sentir beneficiado em relação a eles?

Não, porque eu preciso.

- Como vês o teu futuro?

Quero sair da escola.

- Queres prosseguir estudos?

Não, quero ser cozinheiro.

- Porquê?

Porque eu gosto de cozinhar.

- Se sim, achas que será uma tarefa fácil?

- Que trabalhos achas que poderás vir a realizar?

Cozinheiro.

Aluno n.º 3 (com NEE's)

Entrevista a aluno com necessidades educativas especiais integrado numa turma de 5.º ano

- O que é, para ti, um aluno com necessidades educativas especiais?

São alunos que têm uma professora que ajuda a fazer com que os alunos percebam as coisas.

- Já ouviste falar da expressão “alunos com necessidades educativas especiais”?

Sim, é isso que eu disse.

- O que achas que significa?

Significa que há uma professora especial para ajudar esses alunos.

- Incluíste-te neste grupo de alunos?

Sim.

- Porquê?

Porque também tenho uma professora que me ajuda.

- Conheces alunos com necessidades educativas especiais?

Sim, alguns.

- Como os caracterizas?

Alunos com uma professora que ajuda.

- Fazem algo diferente dos restantes alunos?

Sim.

- O quê exatamente?

Têm apoio.

- Sentes-te bem integrado na tua escola?

Sim.

- Tens muitos amigos na escola?

Sim.

- Tens uma boa relação com todos os alunos da tua turma? E da escola em geral?

Gosto de todos menos do Afonso. Ele está sempre a gozar comigo e com o David.

- Tens amigos especiais?

Não. Gosto de todos os meus amigos da mesma maneira.

- Os teus amigos ajudam-te a ultrapassar as tuas dificuldades?

Não. Eu estudo sempre sozinho.

- O que fazem exatamente para que isso aconteça?

- Qual o papel dos teus pais/encarregado de educação na tua vida escolar?

A minha mãe ajuda-me sempre nos trabalhos de casa e o meu pai às vezes.

- De que modo colaboram?

Ajudam-me a estudar.

- Colaboram após solicitação ou por iniciativa própria?

Vêm à escola quando a diretora de turma os chama.

- Os teus pais têm uma boa relação com os teus professores?

Sim.

- O que é que os teus pais esperam de ti em termos escolares?

Querem que eu seja um bom aluno.

- Concordas com eles?

Sim.

- Consideras que os teus professores constituem uma ajuda no teu desempenho académico?

Sim, menos a diretora de turma.

- Os teus professores ajudam-te a ultrapassar as tuas dificuldades?

Sim, mas só alguns.

- Como?

Mandam-me estudar a matéria no apoio.

- Dão-te um tratamento diferenciado?

Não. Tratam-me da mesma maneira que tratam os colegas.

- Isso faz-te sentir diferente em relação aos teus colegas?

- Porquê?

- O que entendes por adequações curriculares individuais?

Nunca ouvi falar nisso.

- Já ouviste falar de “adequações curriculares individuais”?

- O que significa esta expressão?
 - Para que servem?
 - Como sentes que os teus professores realizam as adequações curriculares individuais?
 - Achas que são uma ajuda para ti?
 - Porquê?
 - Com isto, sentes que os professores te tratam de modo diferente relativamente aos restantes alunos da turma?
 - O que achas que os professores te fazem a ti e não fazem aos restantes alunos da turma?
 - Sentes-te diferente com isso?
 - O que entendes por adequações no processo de avaliação?
- São testes diferentes.

- Já ouviste falar de “adequações no processo de avaliação”?
- Sim.

- O que significa esta expressão?
- Significa testes adaptados.

- Para que servem?
- Servem para ajudar.

- Como sentes que os teus professores realizam as adequações no processo de avaliação?
- Eles fazem testes diferentes, mas às vezes ainda são mais difíceis que os outros.

- Achas que são uma ajuda para ti?
- São.

- Porquê?
- Porque se eu fizesse o teste que os professores dão à turma tinha piores notas.

- Com isto, sentes que os professores te tratam de modo diferente relativamente aos restantes alunos da turma?
- Não.

- O que achas que os professores te fazem a ti e não fazem aos restantes alunos da turma?
- Não.

- Sentes-te diferente com isso?
- Não.

- Os teus testes são diferentes dos dos teus colegas?

Sim.

- Isso faz-te sentir beneficiado em relação a eles?

Não.

- Como vês o teu futuro?

Não quero ir para a universidade.

- Queres prosseguir estudos?

Não.

- Porquê?

Porque eu quero é trabalhar.

- Se sim, achas que será uma tarefa fácil?

- Que trabalhos achas que poderás vir a realizar?

Bombeiro.

Aluno n.º1 (sem NEE's)

Entrevista a aluno sem necessidades educativas especiais integrado numa turma de 5.º ano

- O que é, para ti, um aluno com necessidades educativas especiais?

Um aluno com necessidades educativas especiais é um aluno com dificuldades e que, por isso mesmo, tem apoio com aquelas professoras mesmo de apoio.

- Já ouviste falar da expressão “alunos com necessidades educativas especiais”?

Sim, já. A minha mãe é professora e eu às vezes ouço-a a falar sobre isso com as colegas dela. Também já ouvi conversas entre as minhas professoras em que elas falam em alunos com necessidades educativas especiais.

- O que achas que significa?

Isso significa exatamente alunos especiais. Não são exatamente iguais aos outros porque têm as suas dificuldades e precisam de apoio.

- Incluíste-te neste grupo de alunos?

Não, graças a Deus!

- Porquê?

Porque sou um bom aluno.

- Conheces alunos com necessidades educativas especiais?

Sim, na minha turma há três.

- Como os caracterizas?

Dois deles têm dificuldades mas lá vão conseguindo acompanhar, o outro é que é mesmo um caso grave que nem anda nem fala...

- Fazem algo diferente dos restantes alunos?

O tal menino com dificuldades sérias não faz nada igual aos outros. Os outros dois fazem tudo o que nós fazemos, mas muitas vezes têm uma professora nas aulas ao lado deles para os ajudar a acompanhar as matérias.

- O quê exatamente?

- Sentes que os alunos com necessidades educativas especiais estão bem integrados na tua escola?

Eu acho que sim... Nós tratamo-los muito bem.

- Tens muitos amigos na escola?

Sim.

- Tens uma boa relação com todos os alunos da tua turma? E da escola em geral?

Sim.

- Tens amigos especiais?

Tenho mas não anda nesta escola.

- Ajudas os teus amigos com necessidades educativas especiais a ultrapassar as suas dificuldades?

Sim, às vezes encontro-os na biblioteca a fazer os trabalhos de casa e ajudo-os quando eles não conseguem resolver os exercícios que os professores pedem.

- O que fazes exatamente para que isso aconteça?

- Consideras que os teus professores constituem uma ajuda no desempenho académico dos alunos com necessidades educativas especiais?

Eu acho que sim. Eles ajudam-nos.

- Os teus professores ajudam-nos a ultrapassar as suas dificuldades?

Sim.

- Como?

Dando-lhes aulas extra de apoio ou sentando-se ao lado deles nas aulas para lhes explicar melhor a matéria.

- Dão-lhes um tratamento diferenciado?

Isso não é bem tratamento diferenciado porque eles precisam. Se eu tivesse dificuldades também gostava que os meus professores me ajudassem.

- Isso fá-los sentir diferente em relação aos outros colegas?

Talvez faça, mas sem essa ajuda eles não conseguem avançar.

- Porquê?

Porque eles devem pensar «Porquê eu?». Isso é bué chato.

- O que entendes por adequações curriculares individuais?

Não sei.

- Já ouviste falar de “adequações curriculares individuais”?

- O que significa esta expressão?

- Para que servem?

- Como sentes que os teus professores realizam as adequações curriculares individuais?

- Achas que são uma ajuda para os teus colegas com necessidades educativas especiais?

- Porquê?

- Com isto, sentes que os professores os tratam de modo diferente relativamente aos restantes alunos da turma?

- O que achas que os professores lhes fazem a eles e não fazem aos restantes alunos da turma?

- Sentes-te diferente com isso?

- O que entendes por adequações no processo de avaliação?

Acho que são os testes diferentes que aqueles meus colegas fazem.

- Já ouviste falar de “adequações no processo de avaliação”?

Tenho ideia de já ter ouvido a minha mãe a falar disso.

- O que significa esta expressão?

Significa testes adaptados.

- Para que servem?

Para ajudar os alunos com necessidades educativas especiais a conseguir fazer os testes.

- Como sentes que os teus professores realizam as adequações no processo de avaliação?

Fazendo testes diferentes dos que a turma faz.

- Achas que são uma ajuda para os alunos com necessidades educativas especiais?

Sim, claro.

- Porquê?

Se não fossem esses testes adaptados, acho que eles tinham uma carrada de negativas.

- Com isto, sentes que os professores os tratam de modo diferente relativamente aos restantes alunos da turma?

Tratam de maneira diferente, mas não é com má intenção. É só para os ajudar.

- O que achas que os professores lhes fazem a eles e não fazem aos restantes alunos da turma?

Os tais testes adaptados e se calhar não descontam muito a corrigir os testes...

- Achas que estes alunos se sentem diferentes com isso?

Até devem sentir, mas isto é como quando temos de tomar antibiótico. Temos de o tomar se não morremos. Eles também precisam de fazer estes testes para não chumbar...

- Os seus testes são diferentes dos dos colegas?

São.

- Achas, com isso, que eles são beneficiados em relação a ti?

Não. Eles precisam e pronto.

- Como vês o seu futuro?

Acho que eles vão ter de estudar muito para conseguirem passar os anos todos.

- Achas que estes teus colegas querem prosseguir estudos?

Não conseguem ir para a universidade.

- Porquê?

Porque acho que na universidade não há professores de apoio como aqui.

- Se sim, achas que será uma tarefa fácil?

- Que trabalhos achas que poderão vir a realizar?

Trabalhar num café ou num restaurante, por exemplo, ou então, serem condutores de camiões ou de autocarros.

Que pensas dos objetivos desta investigação e como vês o contributo que podes dar à mesma?

Aluno n.º2 (sem NEE's)

Entrevista a aluno sem necessidades educativas especiais integrado numa turma de 5.º ano

- O que é, para ti, um aluno com necessidades educativas especiais?

Um aluno com necessidades educativas especiais é aquele que tem alguns problemas e por isso mesmo precisa de apoio.

- Já ouviste falar da expressão “alunos com necessidades educativas especiais”?

Sim, como já disse, são os que têm apoio.

- O que achas que significa?

Ter apoio.

- Incluíste neste grupo de alunos?

Não.

- Porquê?

Porque não tenho apoio a nada.

- Conheces alunos com necessidades educativas especiais?

Sim, existem na minha turma.

- Como os caracterizas?

São alunos com dificuldades que não percebem as coisas logo à primeira.

- Fazem algo diferente dos restantes alunos?

Sim...

- O quê exatamente?

Acho que fazem testes diferentes, testes especiais para eles.

- Sentes que os alunos com necessidades educativas especiais estão bem integrados na tua escola?

Eu acho que sim.

- Tens muitos amigos na escola?

Sim, bué.

- Tens uma boa relação com todos os alunos da tua turma? E da escola em geral?

Sim.

- Tens amigos especiais?

Não, tenho é uma amiga especial.

- Ajudas os teus amigos com necessidades educativas especiais a ultrapassar as suas dificuldades?

Nem por isso, eu também não sou um aluno excelente.

- O que fazes exatamente para que isso aconteça?

- Consideras que os teus professores constituem uma ajuda no desempenho académico dos alunos com necessidades educativas especiais?

Sim, eles ajudam-nos.

- Os teus professores ajudam-nos a ultrapassar as suas dificuldades?

Sim.

- Como?

Eu sei que eles lhes dão aulas de apoio no fim das nossas aulas.

- Dão-lhes um tratamento diferenciado?

Se calhar falam mais com eles.

- Isso fá-los sentir diferente em relação aos outros colegas?

Não.

- Porquê?

Eles acham isso normal.

- O que entendes por adequações curriculares individuais?

Nunca ouvi falar disso.

- Já ouviste falar de “adequações curriculares individuais”?

- O que significa esta expressão?

- Para que servem?

- Como sentes que os teus professores realizam as adequações curriculares individuais?

- Achas que são uma ajuda para os teus colegas com necessidades educativas especiais?

- Porquê?

- Com isto, sentes que os professores os tratam de modo diferente relativamente aos restantes alunos da turma?

- O que achas que os professores lhes fazem a eles e não fazem aos restantes alunos da turma?

- Sentes-te diferente com isso?

- O que entendes por adequações no processo de avaliação?

Também não sei.

- Já ouviste falar de “adequações no processo de avaliação”?

- O que significa esta expressão?

- Para que servem?

- Como sentes que os teus professores realizam as adequações no processo de avaliação?

- Achas que são uma ajuda para os alunos com necessidades educativas especiais?

- Porquê?

- Com isto, sentes que os professores os tratam de modo diferente relativamente aos restantes alunos da turma?

- O que achas que os professores lhes fazem a eles e não fazem aos restantes alunos da turma?

- Achas que estes alunos se sentem diferentes com isso?

- Os seus testes são diferentes dos dos colegas?

- Achas, com isso, que eles são beneficiados em relação a ti?

- Como vês o seu futuro?

O futuro agora é mau para todos os jovens porque não há empregos em Portugal. Vamos ter que emigrar.

- Achas que estes teus colegas querem prosseguir estudos?

Não.

- Porquê?

Acho, sinceramente, que não têm capacidade para isso.

- Se sim, achas que será uma tarefa fácil?

- Que trabalhos achas que poderão vir a realizar?

Não sei bem, nunca pensei nisso.

Que pensas dos objetivos desta investigação e como vês o contributo que podes dar à mesma?

Aluno n.º3 (sem NEE's)

Entrevista a aluno sem necessidades educativas especiais integrado numa turma de 5.º ano

- O que é, para ti, um aluno com necessidades educativas especiais?

É um aluno com dificuldades.

- Já ouviste falar da expressão “alunos com necessidades educativas especiais”?

São alunos com dificuldades.

- O que achas que significa?

Alunos com dificuldades.

- Incluíste-te neste grupo de alunos?

Não, eu sou é um bocado preguiçosa.

- Porquê?

Estudo pouco...

- Conheces alunos com necessidades educativas especiais?

Conheço.

- Como os caracterizas?

Têm algumas negativas.

- Fazem algo diferente dos restantes alunos?

Acho que não.

- O quê exatamente?

- Sentes que os alunos com necessidades educativas especiais estão bem integrados na tua escola?

Sim, são iguais aos outros.

- Tens muitos amigos na escola?

Acho que sim.

- Tens uma boa relação com todos os alunos da tua turma? E da escola em geral?

Sim.

- Tens amigos especiais?

Sim. Tenho dois melhores amigos.

- Ajudas os teus amigos com necessidades educativas especiais a ultrapassar as suas dificuldades?

Não quem me dera ter também quem me ajude!

- O que fazes exatamente para que isso aconteça?

- Consideras que os teus professores constituem uma ajuda no desempenho académico dos alunos com necessidades educativas especiais?

Sim.

- Os teus professores ajudam-nos a ultrapassar as suas dificuldades?

Sim.

- Como?

Explicam-lhe as matérias mais do que uma vez.

- Dão-lhes um tratamento diferenciado?

Não.

- Isso fá-los sentir diferente em relação aos outros colegas?

Não.

- Porquê?

- O que entendes por adequações curriculares individuais?

Não conheço tal coisa.

- Já ouviste falar de “adequações curriculares individuais”?

- O que significa esta expressão?

- Para que servem?

- Como sentes que os teus professores realizam as adequações curriculares individuais?

- Achas que são uma ajuda para os teus colegas com necessidades educativas especiais?

- Porquê?

- Com isto, sentes que os professores os tratam de modo diferente relativamente aos restantes alunos da turma?

- O que achas que os professores lhes fazem a eles e não fazem aos restantes alunos da turma?

- Sentes-te diferente com isso?

- O que entendes por adequações no processo de avaliação?

Também não sei o que isso é.

- Já ouviste falar de “adequações no processo de avaliação”?

- O que significa esta expressão?

- Para que servem?

- Como sentes que os teus professores realizam as adequações no processo de avaliação?

- Achas que são uma ajuda para os alunos com necessidades educativas especiais?

- Porquê?

- Com isto, sentes que os professores os tratam de modo diferente relativamente aos restantes alunos da turma?

- O que achas que os professores lhes fazem a eles e não fazem aos restantes alunos da turma?

- Achas que estes alunos se sentem diferentes com isso?

- Os seus testes são diferentes dos dos colegas?

- Achas, com isso, que eles são beneficiados em relação a ti?

- Como vês o seu futuro?

Não vão poder ir para a universidade porque não conseguem lá chegar.

- Achas que estes teus colegas querem prosseguir estudos?

Não.

- Porquê?

Porque não conseguem.

- Se sim, achas que será uma tarefa fácil?

- Que trabalhos achas que poderão vir a realizar?

Por exemplo, num supermercado.

Que pensas dos objetivos desta investigação e como vês o contributo que podes dar à mesma?

ESCOLA/AGRUPAMENTO DE ESCOLAS _____

**ADEQUAÇÕES CURRICULARES INDIVIDUAIS À DISCIPLINA DE PORTUGUÊS
5.º ANO**

ANO LETIVO _____ / _____

Aluno: _____ N.º _____ Turma: _____

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O ensino do Português, enquanto área transversal a todos os domínios da vida escolar e pessoal, parte, segundo as emanações legais que estão na base da sua implementação (*Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, maio de 2015) da conciliação harmoniosa de vários domínios (oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática).

Como os alunos com necessidades educativas especiais integram as turmas regulares, torna-se necessário promover a aplicabilidade do *Programa de Português* e das *Metas Curriculares* (2.º ciclo) ao perfil de funcionalidade destes alunos.

Assim, «entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas» (artigo 18.º do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro).

Como tal, de modo a fomentar a inclusão, o sucesso educativo, a igualdade de oportunidades e a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada transição para a vida profissional, proceder-se-á à «introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais de ciclo ou de curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos».

As *Metas Curriculares de Português – 2.º Ciclo* anunciam que «os objetivos e descritores indicados para cada ano de escolaridade são obrigatórios. Sempre que necessário, devem continuar a ser mobilizados em anos subsequentes».

Esta mobilização é essencial para os alunos que beneficiam de adequações curriculares individuais, a qual é corroborada pelo *Programa de Português do Ensino Básico*, onde se lê: «neste ciclo estabilizam-se e consolidam-se aprendizagens»; «alargam-se e aprofundam-se aprendizagens que proporcionem desempenhos mais proficientes».

Domínios de	Objetivos/descritores de desempenho	Conteúdos
-------------	-------------------------------------	-----------

referência		
ORALIDADE O5	<p>1. Interpretar textos orais breves.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Indicar a intenção do locutor. 2. Referir o tema. 3. Explicitar o assunto. 4. Distinguir informação essencial de acessória. 5. Distinguir/diferenciar facto de opinião. 6. Fazer deduções. <u>Identificar informação implícita.</u> 7. Manifestar a reação pessoal ao texto ouvido. 8. Reformular enunciados ouvidos com recurso ao reconto ou à paráfrase. 9. <u>Identificar ideias-chave de um texto ouvido</u> 10. <u>Identificar diferentes graus de formalidade em discursos ouvidos.</u> <p>2. Utilizar procedimentos para registar e reter a informação.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preencher grelhas de registo. 2. Tomar notas. 3. Pedir informações ou explicações complementares. <p>3. Produzir textos orais com diferentes finalidades e com coerência. Produzir um discurso oral com correção</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Usar oportunamente a palavra, de modo audível, com boa dicção, <u>com boa articulação, entoação e ritmo adequados</u> e olhando para o interlocutor. 2. Informar, explicar. 3. Planificar um discurso oral definindo alguns tópicos de suporte a essa comunicação. 4. Fazer uma apresentação oral (máximo de 3 minutos) sobre um tema, <u>previamente planificado</u>, com recurso eventual a tecnologias de informação. 5. Fazer perguntas sobre a apresentação de um trabalho de colegas. 6. Respeitar princípios reguladores da interação discursiva, na produção de enunciados de resposta e na colocação de perguntas. 7. Usar um vocabulário adequado ao assunto. 8. Controlar estruturas gramaticais correntes (concordâncias, adequação de tempos verbais e expressões adverbiais de tempo). 9. <u>Formular avisos, recados, convites.</u> <p>4. Apresentar argumentos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Construir uma argumentação simples (por exemplo, em 2 a 3 minutos, breve exposição de razões para uma opinião ou atitude). 2. Enunciar argumentos em defesa de duas opiniões contrárias (dois argumentos para cada posição) sobre um mesmo tema, proposto pelo professor. 6. <u>Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva.</u> 7. <u>Debater ideias (por exemplo, por solicitação do professor, apresentar "prós e contras" de uma posição).</u> <p>Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Assumir diferentes papéis (entrevistador, entrevistado, porta-voz...).</u> 2. <u>Interpretar pontos de vista diferentes.</u> 3. <u>Retomar o assunto, em situação de interação.</u> 4. <u>Justificar opiniões, atitudes, opções.</u> 5. <u>A acrescentar informação pertinente.</u> 6. <u>Precisar ou resumir ideias.</u> 	<p>Interação discursiva Princípio de cooperação; <u>princípio de cortesia</u> Informação, explicação; pergunta, resposta</p> <p>Interpretação de texto. Compreensão e expressão Intenção do locutor; tema; assunto; informação essencial e acessória; facto e opinião; deduções Manifestação de reação pessoal ao texto ouvido Reconto; paráfrase <u>Vocabulário: variedade e precisão</u> <u>Informação: implícita</u> <u>Ideias-chave</u> <u>Registo de língua formal e informal</u> <u>Estruturas frásicas (complexidade)</u></p> <p>Pesquisa e registo de informação</p> <p>Produção de texto Gêneros escolares: apresentação oral; argumentação favorável e desfavorável; <u>pequeno discurso persuasivo; debate de ideias</u> Planificação do discurso (tópicos) Vocabulário: adequação Estruturas gramaticais: concordância, adequação de tempos verbais, expressões adverbiais de tempo <u>Aviso, recado, convite</u> <u>Expressão orientada: simulação e dramatização: pontos de vista; retoma do assunto; justificação de opiniões; atitudes e opções; informação pertinente; resumo de ideias</u></p>
LEITURA E ESCRITA	<p>5. Ler em voz alta palavras e textos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ler corretamente, por minuto, um mínimo de 110 palavras, de uma lista de palavras de um texto, apresentadas quase aleatoriamente. 2. Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, <u>entre 125 e 140</u> 	<p>Fluência de leitura: velocidade, prosódia Palavras e textos (consolidação e progressão)</p>

LE5	<p>palavras por minuto.</p> <p><u>3. Descodificar palavras com fluência crescente (não só palavras dissilábicas de 4 a 6 letras como trissilábicas de 7 ou mais letras): descodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra.</u></p> <p><u>4. Ler corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente.</u></p> <p>6. Ler textos diversos.</p> <p>1. Ler textos narrativos, descritivos (<u>descrições</u>); retrato, textos de enciclopédia e de dicionário, entrevistas, texto publicitário, notícias, cartas, <u>convites, avisos e banda desenhada</u>.</p> <p>2. Ler roteiros e sumários.</p> <p>7. Compreender o sentido dos textos.</p> <p>1. Realizar, ao longo da leitura de textos longos, sínteses parciais (de parágrafos ou secções), formular questões intermédias e enunciar expectativas e direções possíveis.</p> <p>2. Detetar o foco da pergunta ou instrução em textos que contêm instruções para concretização de tarefas.</p> <p>3. Detetar e distinguir entre informação essencial e acessória, tomando notas.</p> <p>8. Fazer inferências a partir da informação contida no texto.</p> <p>1. Identificar pelo contexto o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas, incluindo provérbios.</p> <p>2. Pôr em relação duas informações para inferir delas uma terceira.</p> <p>3. Pôr em evidência relações intratextuais de semelhança ou de oposição entre acontecimentos e entre sentimentos.</p> <p>9. Organizar a informação contida no texto.</p> <p>1. Parafrasear períodos de textos lidos.</p> <p>2. Indicar os aspetos nucleares do texto, respeitando a articulação dos factos ou das ideias, assim como o sentido do texto.</p> <p>3. Indicar a intenção do autor, justificando a partir de elementos do texto.</p> <p>10. Avaliar criticamente textos.</p> <p>1. Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.</p> <p>2. Expressar uma breve opinião crítica a respeito de um texto e compará-lo com outros já lidos ou conhecidos.</p> <p><u>Apropriar-se de novos vocábulos.</u></p> <p><u>1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, países e regiões, meios de comunicação, ambiente, geografia, história, símbolos das nações).</u></p> <p><u>Organizar os conhecimentos do texto.</u></p> <p><u>1. Identificar, por expressões de sentido equivalente, informações contidas explicitamente em textos narrativos, expositivos/informativos e descritivos, de cerca de 400 palavras.</u></p> <p><u>2. Identificar o tema e o assunto do texto e distinguir os subtemas, relacionando-os, de modo a mostrar que compreendeu a organização interna das informações.</u></p> <p><u>Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.</u></p> <p><u>1. Escolher, em tempo limitado, entre diferentes</u></p>	<p>Compreensão de texto</p> <p>Texto de características: narrativas; descritivas (<u>descrição</u>)</p> <p>Retrato, texto de enciclopédia e de dicionário, entrevista, texto publicitário, notícia, carta, <u>convite, aviso, banda desenhada</u></p> <p>Sínteses parciais; questões intermédias; antecipação de conteúdos; foco da pergunta ou da instrução</p> <p>Informação essencial e acessória (tomada de notas)</p> <p>Inferências: sentidos contextuais; relação de informações; relações de semelhança e de oposição</p> <p>Opinião crítica textual e intertextual</p> <p><u>Vocabulário: alargamento temático</u></p> <p><u>Paráfrase</u></p> <p><u>Sentidos do texto: tema, subtema e assunto; diferentes interpretações</u></p> <p>Registo e organização da informação</p> <p>Aspetos nucleares do texto; intenção do autor</p> <p>Ortografia e caligrafia</p> <p>Caligrafia</p> <p>Regras de ortografia e de acentuação</p> <p><u>Texto</u></p> <p><u>Sinais de pontuação: dois pontos (introdução de enumerações); reticências; vírgula (deslocação de elementos na frase)</u></p> <p><u>Sinal auxiliar de escrita (parênteses curvo)</u></p> <p><u>Translineação (progressão)</u></p> <p>Produção de texto</p> <p>Géneros escolares: texto de características expositivas e texto de opinião</p> <p>Texto de características: narrativas; descritivas (<u>descrição</u>); <u>diálogo</u></p> <p>Guião de entrevista; carta; <u>convite; diálogo e legenda para banda desenhada</u></p> <p>Paráfrase</p> <p>Planificação de texto: registo, <u>relação, organização</u>, hierarquização e articulação de ideias</p> <p>Textualização: <u>caligrafia</u>, ortografia e acentuação; <u>vocabulário</u>; pontuação e tipos de frase; parágrafos; construção frásica (concordância entre os elementos da frase); coesão textual (repetições, substituições por sinónimos, por expressões equivalentes e por pronomes</p>
-----	--	--

<p><u>frases escritas, a que contempla informação contida num texto de cerca de 150 palavras, lido anteriormente.</u></p> <p><u>2. Propor e discutir diferentes interpretações, por exemplo sobre as intenções ou sobre os sentimentos da personagem principal, num texto narrativo, tendo em conta as informações aí presentes.</u></p> <p><u>Monitorizar a compreensão.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <u>1. Identificar segmentos de texto que não compreendeu.</u> <u>1. Verificar a perda de compreensão e ser capaz de verbaliza-la.</u> <p><u>Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <u>1. Procurar informação em suportes de escrita variados, segundo princípios e objectivos de pesquisa previamente definidos.</u> <u>2. Preencher grelhas de registo, fornecidas pelo professor, tirar notas e identificar palavras-chave que permitam reconstituir a informação.</u> <p><u>11. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Desenvolver e aperfeiçoar uma caligrafia legível. Explicitar e aplicar as regras de ortografia e acentuação. <u>3. Escrever um texto em situação de ditado sem cometer erros, com especial atenção a homófonas mais comuns.</u> <p><u>Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <u>1. Utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: dois pontos (introdução de enumerações); reticências; vírgula (deslocação de elementos na frase).</u> <u>2. Utilizar os parênteses curvos.</u> <u>3. Fazer a translineação de palavras em consoantes seguidas pertencentes a sílabas diferentes e em palavras com hífen.</u> <p><u>12. Planificar a escrita de textos.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Registar ideias relacionadas com o tema, <u>organizá-las</u>, hierarquizá-las e articulá-las devidamente. <p><u>13. Redigir corretamente.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Respeitar as regras de ortografia e de acentuação. Aplicar regras de uso de sinais de pontuação para representar tipos de frase e movimentos sintáticos básicos (enumeração, delimitação do vocativo, encaixe, separação de orações). Utilizar e marcar adequadamente parágrafos. Controlar estruturas gramaticais correntes (concordâncias, adequação de tempos verbais e expressões adverbiais de tempo). Construir dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido (repetições; substituições por sinónimos, por expressões equivalentes e por pronomes pessoais; referência por possessivos; uso de conectores adequados; <u>retomas nominais e pronominais</u>). Utilizar vocabulário específico <u>do tema</u> e do assunto que está a ser tratado. Cuidar da apresentação final do texto. <u>8. Utilizar uma caligrafia legível.</u> <p><u>14. Escrever textos narrativos.</u></p> <ol style="list-style-type: none"> Escrever pequenos textos, integrando os elementos quem, quando, onde, o quê, como, porquê e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário (tempo e lugar) e das personagens; acontecimento desencadeador da ação; ação; conclusão; emoções ou 	<p>pessoais, referência por possessivos, conectores discursivos, <u>retomas nominais e pronominais e adequação dos tempos verbais</u>); vocabulário específico; apresentação do texto</p> <p>Revisão de texto: planificação, tema, categoria ou género, estrutura, correção linguística (<u>frases, vocabulário, ortografia e pontuação</u>)</p>
--	--

	<p>sentimentos provocados pelo desfecho da narrativa.</p> <p><u>2. Introduzir descrições na narrativa.</u></p> <p>15. Escrever textos expositivos/informativos.</p> <p>1. Escrever pequenos textos com uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos; e uma conclusão.</p> <p><u>Escrever textos dialogais.</u></p> <p><u>1. Escrever diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho, com encadeamento lógico.</u></p> <p>16. Escrever textos descritivos.</p> <p>1. Escrever descrições de pessoas, objetos ou paisagens, referindo características essenciais e encadeando logicamente os elementos selecionados.</p> <p>17. Escrever textos de opinião.</p> <p>1. Escrever textos com a tomada de uma posição e apresentando, pelo menos, duas razões que a justifiquem e uma conclusão coerente.</p> <p>18. Escrever textos diversos.</p> <p>1. Escrever guiões de entrevista e cartas. 2. Escrever convites. <u>3. Escrever falas, diálogos ou legendas em banda desenhada.</u></p> <p>19. Rever textos escritos.</p> <p>1. Verificar se o texto respeita o tema proposto. 2. Verificar se o texto obedece à categoria ou ao género indicados. 3. Verificar se o texto contém as ideias previstas na planificação. 4. Verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas. 5. Verificar se há repetições que possam ser evitadas. 6. Corrigir o que se revelar necessário, substituindo o que estiver incorreto. 7. Verificar a correção linguística. <u>9. Verificar se as frases estão completas e se respeitam as relações de concordância entre os seus elementos; proceder às correções necessárias.</u> <u>10. Verificar a adequação do vocabulário usado e proceder às reformulações necessárias.</u> <u>11. Identificar e corrigir erros de ortografia e de pontuação.</u></p>	
EDUCAÇÃO LITERÁRIA EL5	<p>20. Ler e interpretar textos literários.</p> <p>1. Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos. 2. Identificar marcas formais do texto poético: estrofe (terceto, quadra, quintilha) e verso (rimado e livre) <u>e sonoridades.</u> 3. Distinguir sílaba métrica de sílaba gramatical e segmentar versos por sílaba métrica, reconhecendo o contributo desta para a construção do ritmo do verso. 4. Identificar temas dominantes do texto poético. 5. Reconhecer a estrutura e elementos constitutivos do texto narrativo: personagens (principal e secundárias); narrador; contextos temporal e espacial, ação (situação inicial, desenvolvimento da ação – peripécias, problemas e sua resolução). 6. Compreender relações entre personagens e entre acontecimentos. 7. Fazer inferências <u>(de agente - ação, de causa – efeito, de problema – solução, de lugar e de tempo, entre outras)</u>. 8. Aperceber-se de recursos utilizados na construção dos textos literários (linguagem figurada; recursos</p>	<p>Leitura e audição</p> <p>Textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular e adaptações dos clássicos; outros textos literários seleccionados <u>(pelo aluno, sob orientação)</u> <u>Leitura expressiva: individual; em grupo; em coro</u></p> <p>Compreensão de texto</p> <p>Texto poético: estrofe (terceto, quadra, quintilha) e verso rimado e livre; <u>sonoridades</u>; sílaba métrica e sílaba gramatical; tema Texto narrativo: personagens (principal e secundária), narrador, contextos temporal e espacial, ação; relações entre personagens e entre acontecimentos</p>

	<p>expressivos – onomatopeia, enumeração, personificação, comparação) e justificar a sua utilização.</p> <p>9. Distinguir, a partir de critérios dados, os seguintes géneros: fábula e lenda.</p> <p>10. Responder, de forma completa, a questões sobre os textos.</p> <p><u>11. Fazer a leitura expressiva de pequenos textos, após preparação da mesma.</u></p> <p><u>12. Ler poemas em coro ou em pequenos grupos.</u></p> <p><u>13. Recontar histórias lidas, distinguindo introdução, desenvolvimento e conclusão.</u></p> <p><u>14. Propor alternativas: alterar características das personagens; sugerir um cenário (temporal ou espacial) diferente.</u></p> <p><u>15. Recontar uma história a partir do ponto de vista de uma personagem.</u></p> <p><u>16. Interpretar sentidos da linguagem figurada.</u></p> <p><u>17. Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados por histórias e poemas ouvidos.</u></p> <p>21. Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários.</p> <p>1. Identificar relações, formais ou de sentido, entre vários textos, estabelecendo semelhanças ou contrastes.</p> <p>22. Ler e escrever para fruição estética.</p> <p>1. Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.</p> <p>2. Ler, memorizar e recitar poemas, com ritmo, <u>clareza</u> e entoação adequados.</p> <p>3. Expressar sentimentos, ideias e pontos de vista provocados pela leitura do texto literário.</p> <p>4. Selecionar e fazer a leitura autónoma de obras, por iniciativa própria.</p> <p>5. Reescrever um texto, mudando de pessoa (narração de 1.ª para 3.ª pessoa e viceversa) ou escolhendo as diferentes perspetivas das personagens.</p> <p>6. Compor textos (por exemplo, poemas, histórias), por imitação criativa, para expressar sensibilidade e imaginação.</p> <p><u>7. Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial).</u></p> <p><u>8. Escrever pequenas narrativas, a partir de ajudas, que identifiquem a sequência: apresentação do cenário (tempo e lugar); das personagens, acontecimento desencadeador da ação; ação; conclusão; emoções ou sentimentos provocados pelo desfecho da narrativa.</u></p> <p><u>9. Escrever pequenos poemas rimados (por exemplo, recorrendo a poemas modelo, a jogos poéticos, como o “poema fenda”, ou a fórmulas, como o acróstico).</u></p> <p><u>10. Reescrever um texto escolhendo as diferentes perspetivas das personagens.</u></p>	<p>Géneros literários: fábula e lenda</p> <p>Inferências (<u>de agente - ação, de causa –efeito, de problema – solução, de lugar e de tempo, entre outras</u>)</p> <p>Relações intertextuais: semelhanças e contrastes</p> <p>Sentidos da linguagem figurada; recursos expressivos: onomatopeia, enumeração, personificação, comparação</p> <p>Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista</p> <p><u>Divisão do texto em partes</u></p> <p><u>Reconto (estrutura e ponto de vista da personagem); alteração de elementos da narrativa (personagens, tempo e espaço)</u></p> <p><u>Apresentação de livros</u></p> <p>Produção expressiva (oral e escrita)</p> <p>Leitura e declamação de poema</p> <p>Reescrita de texto com alterações</p> <p>Composição de texto por imitação criativa</p> <p>Dramatização de texto</p> <p>Texto escrito: narrativas e poema rimado</p> <p><u>Reescrita de texto a partir de perspetivas das personagens</u></p>
GRAMÁTICA G5	<p>23. Explicitar aspetos fundamentais da morfologia.</p> <p>1. Deduzir o significado de palavras complexas a partir dos elementos constitutivos (radical e afixos).</p> <p><u>Identificar prefixos e sufixos de utilização mais frequente.</u></p> <p>2. Detetar processos de derivação de palavras por afixação (prefixação e sufixação).</p> <p>3. Reconhecer e sistematizar paradigmas flexionais dos verbos regulares.</p> <p>4. Identificar e usar os seguintes modos e tempos dos verbos regulares e de verbos irregulares de uso mais frequente:</p> <p>a) formas finitas – indicativo (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito composto e futuro) e imperativo;</p> <p>b) formas não finitas – infinitivo (impessoal) e participípio.</p>	<p>Classes de palavras</p> <p>Classes de palavras estudadas no ciclo anterior (nome – próprio, comum, comum coletivo; adjetivo – qualificativo e numeral; advérbio – de negação, de afirmação, de quantidade e grau; determinante – artigo definido e indefinido, demonstrativo e possessivo; pronome – pessoal – <u>forma tónica e forma átona</u> -, demonstrativo e possessivo; quantificador numeral; preposição)</p> <p>Verbo: principal e auxiliar (dos tempos compostos)</p> <p>Advérbio de modo, de tempo, de</p>

	<p><u>Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspectos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático.</u></p> <p><u>1. Formar o plural dos nomes e adjetivos terminados em consoante.</u></p> <p><u>2. Formar o feminino dos nomes e adjetivos terminados em consoante.</u></p> <p><u>3. Identificar os graus dos adjetivos e proceder a alterações de grau.</u></p> <p><u>4. Fazer variar os nomes em grau (aumentativo e diminutivo).</u></p> <p><u>5. Substituir nomes pelos correspondentes pronomes pessoais.</u></p> <p><u>6. Relacionar os pronomes pessoais com os nomes que substituem.</u></p> <p>24. Reconhecer e conhecer classes de palavras.</p> <p>1. Reconhecer as classes de palavras estudadas no ciclo anterior (retoma): <u>nome (próprio, comum e coletivo); adjetivo (qualificativo e numeral); verbo; advérbio (de negação, de afirmação e de quantidade e grau); determinante (artigo, definido e indefinido, demonstrativo e possessivo); pronome (pessoal, forma tónica e átona, demonstrativo e possessivo); quantificador numeral; preposição.</u></p> <p>2. Integrar as palavras nas classes a que pertencem:</p> <p>a) verbo: principal e auxiliar (dos tempos compostos);</p> <p>b) advérbio: de modo, de tempo e de lugar; interrogativo.</p> <p>25. Analisar e estruturar unidades sintáticas.</p> <p>1. Aplicar regras de utilização do pronome pessoal em adjacência verbal, colocando corretamente os pronomes átonos em frases afirmativas e negativas.</p> <p>2. Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo, predicado, complemento direto, complemento indireto.</p> <p>26. Reconhecer propriedades das palavras e formas de organização do léxico.</p> <p>1. Identificar e estabelecer relações de significado entre palavras: sinonímia e antonímia.</p> <p>2. Identificar e organizar famílias de palavras</p>	<p>lugar; interrogativo; <u>de quantidade e grau</u></p> <p>Morfologia e Lexicologia</p> <p>Paradigmas flexionais dos verbos regulares</p> <p>Modos e tempos verbais (verbos regulares e verbos irregulares): formas finitas – indicativo (pretérito mais-que-perfeito composto); formas não finitas – infinitivo (impessoal) e participio</p> <p><u>Palavras simples e</u> palavras complexas; radical e afixos (alargamento)</p> <p>Derivação de palavras por afixação (prefixação e sufixação)</p> <p>Sinonímia e antonímia (alargamento)</p> <p>Famílias de palavras (alargamento)</p> <p><u>Nomes e adjetivos terminados em consoante: flexão em número e em gênero</u></p> <p><u>Nomes: variação em grau</u></p> <p><u>Gráus dos adjetivos</u></p> <p><u>Pronome pessoal e retoma de referência nominal</u></p> <p>Sintaxe</p> <p>Pronome pessoal em adjacência verbal: pronomes átonos em frases afirmativas e negativas</p> <p>Funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo, complemento direto, complemento indireto</p> <p><u>Tipos de frase: frase imperativa</u></p> <p><u>Discurso direto e discurso indireto</u></p> <p><u>Expansão e redução de frases (consolidação)</u></p>
--	---	--

Estratégias/Atividades/Sugestões metodológicas:

- Acompanhamento individualizado por parte do docente da disciplina de Português;
- Coadjuvação à disciplina de Português (para que a atenção individualizada seja efetiva);
- Aulas de apoio à disciplina de Português (de modo a possibilitar a operacionalização da mobilização de conteúdos de anos anteriores);
- Mais estreita articulação com o encarregado de educação (de modo a proporcionar uma maior consolidação dos conteúdos lecionados);
- Conciliação das adequações curriculares individuais com outras medidas previstas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 (apoio pedagógico personalizado, ministrado pelo docente da disciplina e pelo docente de Educação Especial, e adequações no processo de avaliação);
- Desenvolvimento de um programa de tutoria de pares (para que, através dos seus pares, o aluno consiga realizar aquisições, que, de outra forma, não alcança);
- Criação de um ambiente de aprendizagem harmonioso e favorável (na escola e em casa);
- Valorizar/enfatizar as prestações positivas e os progressos, ainda que ténues;
- Diversificar e tornar atrativas, do ponto de vista do aluno, as tarefas propostas;
- Aumento da vigilância do desempenho escolar do aluno.

(...)

Materiais:

- Caderno diário;
- Manual escolar;
- Power point didáticos;

- Fichas policopiadas;
(...)

Avaliação:

- Domínio socioafetivo e relacional;
- Domínio cognitivo – oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática.

A professora de Português
